

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ÉLAINE LECLAIRE

EXPLORATION DES MANIFESTATIONS DU *PLAYFULNESS* DES
ENFANTS EN CLASSE MATERNELLE 5 ANS AU QUÉBEC

JUILLET 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Au Québec, en classe de maternelle 5 ans, les enfants apprennent et se développent à chaque moment, tant lors des routines, des transitions, que lors des activités mises à l'horaire par l'enseignante. Offrir des périodes de jeu en classe permet de répondre aux besoins développementaux des enfants, car le jeu est un moment fécond en apprentissages et approprié au niveau de développement des enfants de maternelle. Au cœur du jeu se trouve le *playfulness*, soit l'état d'esprit d'un individu lorsqu'il joue. Cet état d'esprit, caractérisé par le plaisir, l'engagement et la spontanéité, permet à l'enfant de se développer et d'apprendre de façon optimale dans son jeu. Or, à notre connaissance, le *playfulness* n'a jamais été documenté dans les études sur l'éducation préscolaire au Québec.

L'étude présentée dans ce mémoire s'intéresse aux manifestations du *playfulness* en classe maternelle 5 ans au Québec. Il s'agit d'une étude de cas multiples, exploratoire et descriptive, employant une méthode mixte de collecte de données. Trois classes des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, dont les enseignantes avaient des approches pédagogiques différentes, ont été visitées dans le but de documenter les manifestations du *playfulness* des enfants dans des situations d'apprentissage différentes, soit des situations d'apprentissage issues du jeu ou guidées par l'enseignante, à l'intérieur du local de classe ou dans la cour d'école. Les outils et les méthodes employés dans cette étude sont les entrevues semi-dirigées avec les enfants, l'observation circonscrite dans un journal de bord et des *Test of Playfulness* et *Test of*

Environmental Supportiveness (Skard et Bundy, 2008). Avec ces données, un portrait des neuf cas a été dressé, correspondant chacun à une situation d'apprentissage durant entre 13 et 30 minutes. Pour chacun des cas, deux enfants ont été interviewés.

Les résultats de cette étude soulignent la présence de manifestations du *playfulness* dans tous les types de situations d'apprentissage, y compris les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante, bien que les enfants manifestent un plus haut degré de *playfulness* dans les situations d'apprentissage issues du jeu. De plus, le degré de *playfulness* manifesté par les enfants en moyenne diffère selon la classe visitée et est plus élevé dans les classes où l'enseignante a une approche centrée sur l'enfant et le jeu. Les données ont également permis d'approfondir notre compréhension des manifestations du *playfulness* chez les enfants de maternelle relativement aux caractéristiques de base du *playfulness*, soit la motivation, le *framing* (cadre social du jeu), la liberté de suspendre la réalité objective et le contrôle interne.

Mot clés : *Playfulness*, jeu, maternelle, situation d'apprentissage, éducation préscolaire, *Test of Playfulness*, développement global, motivation, *framing*, locus de contrôle.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| RÉSUMÉ..... | ii |
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| REMERCIEMENTS..... | 1 |
| INTRODUCTION..... | 3 |
| CHAPITRE I..... | 6 |
| Problématique..... | 6 |
| 1.1. L’importance du jeu en contexte international..... | 7 |
| 1.2. Les bienfaits du jeu pour les enfants en classe maternelle | 8 |
| 1.3. La maternelle, le développement global et le jeu | 9 |
| 1.4. Pratiques actuelles | 11 |
| 1.4.1. Raisons soulevées pour la baisse du jeu..... | 13 |
| 1.5. Le <i>playfulness</i> au centre du jeu | 14 |
| 1.5.1. Le <i>playfulness</i> en classe | 15 |
| 1.5.2. Le <i>playfulness</i> pour réconcilier les approches pédagogiques | 16 |
| 1.6. Problème et question de recherche | 18 |
| CHAPITRE II..... | 20 |
| Cadre conceptuel..... | 20 |
| 2.1. Les situations d’apprentissage en classe maternelle au Québec | 21 |
| 2.1.1. Le jeu en contexte d’apprentissage | 23 |
| 2.1.1.1. Evolution de la définition du jeu en contexte d’apprentissage..... | 23 |
| 2.1.1.2. Définition retenue du jeu..... | 26 |
| 2.1.1.3. Situations d’apprentissage issues du jeu | 26 |
| 2.1.1.4. Différence entre le jeu et l’activité ludique guidée par l’enseignante | |
| 28 | |
| 2.1.2. Activité guidée par l’enseignante | 29 |
| 2.2. <i>Playfulness</i> | 30 |
| 2.2.1. Définitions du <i>playfulness</i> | 31 |
| 2.2.1.1. Un trait de personnalité | 31 |
| 2.2.1.2. Une disposition mentale | 32 |

| | | |
|--------------------|---|----|
| 2.2.2. | Caractéristiques de base du <i>playfulness</i> | 33 |
| 2.2.2.1. | Motivation intrinsèque | 34 |
| 2.2.2.2. | Contrôle interne..... | 34 |
| 2.2.2.3. | Liberté de suspendre la réalité objective | 35 |
| 2.2.2.4. | <i>Framing</i> | 36 |
| 2.2.3. | Les facteurs influençant le <i>playfulness</i> | 36 |
| 2.3. | Objectifs de recherche | 39 |
| CHAPITRE III | | 40 |
| Méthodologie | | 40 |
| 3.1. | Type de recherche | 41 |
| 3.2. | Posture épistémologique et sociopolitique..... | 42 |
| 3.3. | Choix d'une méthode : Étude de cas multiple | 43 |
| 3.4. | Participants et cas | 44 |
| 3.4.1. | Processus de sélection des classes et des cas | 44 |
| 3.4.2. | Participants | 46 |
| 3.4.2.1. | Considérations éthiques et déontologie envers les participants | 46 |
| 3.5. | Instruments et méthodes de collecte de données..... | 47 |
| 3.5.1. | Journal de bord | 47 |
| 3.5.2. | <i>Test of Playfulness</i> | 48 |
| 3.5.3. | <i>Test of Environmental Supportiveness</i> | 49 |
| 3.5.4. | Entrevues semi-dirigées | 50 |
| 3.6. | Le déroulement de la collecte de données | 52 |
| 3.6.1. | Étape 1 : Observation | 53 |
| 3.6.2. | Étape 2 : Sélection d'une situation d'apprentissage et d'une dyade d'enfants | 54 |
| 3.6.3. | Étape 3 : Entrevues semi-dirigées avec les enfants | 56 |
| 3.7. | Traitement et analyse | 57 |
| 3.7.1. | Analyse quantitative..... | 58 |
| 3.7.1.1. | Passation du <i>Test of Playfulness</i> sur les vidéos des situations d'apprentissage | 58 |
| 3.7.1.2. | Enrichissement du <i>Test of Environmental Supportiveness</i> | 61 |
| 3.7.2. | Analyse qualitative..... | 61 |
| 3.7.2.1. | Analyse phénoménologique | 62 |
| 3.7.2.2. | Analyse thématique | 63 |
| CHAPITRE IV | | 65 |
| Résultats | | 65 |
| 4.1. | Présentations des cas..... | 66 |
| 4.1.1. | Description de la classe A | 69 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.1.1. Cas 1 – « Jouer aux hommes préhistoriques » Situation d'apprentissage issue du jeu en classe | 70 |
| 4.1.1.2. Cas 2 – « Activité de joyaux » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur 74 | |
| 4.1.1.3. Cas 3 – « Modules de recherche » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante..... | 77 |
| 4.1.2. Description de la classe B | 80 |
| 4.1.2.1. Cas 4 – « La lettre L » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante | 81 |
| 4.1.2.2. Cas 5 – « Jeux ou ateliers calmes » Situation d'apprentissage en ateliers 84 | |
| 4.1.2.3. Cas 6 – « Les archéologues » Situation d'apprentissage issue du jeu 87 | |
| 4.1.3. Description de la classe C | 90 |
| 4.1.3.1. Cas 7 – « Du travail » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante | 91 |
| 4.1.3.2. Cas 8 – « Jeu inventé » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur 94 | |
| 4.1.3.3. Cas 9 – « Questions » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante | 97 |
| 4.2. Mise en relation des cas | 99 |
| 4.2.1. Degrés de <i>playfulness</i> selon le contexte..... | 99 |
| 4.2.1.1. Degrés de <i>playfulness</i> selon les classes..... | 101 |
| 4.2.1.2. Degrés de <i>playfulness</i> selon les situations d'apprentissage | 102 |
| 4.2.2. Contextes dans lesquels les hauts degrés de <i>playfulness</i> ont été observés 105 | |
| 4.2.3. Liens entre le <i>playfulness</i> observé chez les enfants et le vécu rapporté par ceux-ci | 109 |
| 4.2.3.1. Liens convergents entre les observations et le vécu rapporté par les enfants 109 | |
| 4.2.3.2. Liens divergents entre les observations et le vécu rapporté par les enfants 111 | |
| 4.2.3.3. Éléments spontanément soulevés par les enfants..... | 112 |
| CHAPITRE V | 117 |
| Discussion | 117 |
| 5.1. La variation des degrés de <i>playfulness</i> en lien avec les situations d'apprentissage | 118 |
| 5.2. Le degré de <i>playfulness</i> selon les classes : une moyenne et des écarts-types intéressants..... | 119 |
| 5.3. Les contextes dans lesquels de hauts degrés de <i>playfulness</i> sont observés 124 | |

| | |
|---|-----|
| 5.4. Vécu rapporté par les enfants concernant leur propre <i>playfulness</i> | 127 |
| 5.5. Perspectives approfondies sur la manifestation du <i>playfulness</i> en lien avec ses quatre caractéristiques de base..... | 130 |
| 5.5.1. Le degré de contrôle sur la situation : un facteur clé pour le <i>playfulness</i> ? | 130 |
| 5.5.2. Le <i>framing</i> dans le contexte particulier de classe de maternelle | 134 |
| 5.5.3. Les blagues des enfants comme un indice de leur motivation | 137 |
| 5.5.4. Liberté de suspendre la réalité objective : thématiques et environnements..... | 139 |
| 5.6. Limites de l'étude..... | 142 |
| CONCLUSION..... | 144 |
| RÉFÉRENCES..... | 149 |
| APPENDICE A..... | 164 |
| certificat d'éthique..... | 164 |
| APPENDICE B..... | 165 |
| Entente de collaboration pour le projet de recherche avec les directions d'école | 165 |
| APPENDICE C..... | 166 |
| Lettre d'information et de consentement des enseignantes..... | 166 |
| APPENDICE D..... | 169 |
| Lettre d'information et de consentement pour les parents des enfants..... | 169 |
| APPENDICE E | 173 |
| <i>Test of playfulness</i> | 173 |
| APPENDICE F..... | 179 |
| Test of Environmental Supportiveness | 179 |
| APPENDICE G..... | 181 |
| Grille d'entrevue semi-dirigée avec deux enfants pour la recherche Manifestations du <i>playfulness</i> chez les enfants de maternelle 5 ans..... | 181 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 - Traduction libre du cadre de travail pédagogique tridimensionnel de Sproule, Walsh et McGuinnes (2019) | 17 |
| Figure 2 - Continuum du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance tiré de Fisher, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) et adapté par Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry (2014)..... | 22 |
| Figure 3 - Schéma sur le <i>playfulness</i> , le jeu et les activités ludiques, traduit et adapté de Bateson et Martin (2013, p. 4)..... | 30 |
| Figure 4 – Schéma maison illustrant les facteurs influençant le <i>playfulness</i> de l'enfant de maternelle trouvés dans les écrits scientifiques sur le sujet | 37 |
| Figure 5 - Moyennes des <i>Test of Playfulness</i> de chaque cas..... | 101 |
| Figure 6 - Comparatif des moyennes au <i>Test of Playfulness</i> pour les situations d'apprentissage issues du jeu | 103 |
| Figure 7 - Comparatif des moyennes au <i>Test of Playfulness</i> pour les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante | 104 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 - Récapitulatif de la dissociation des notions de jeu et d'activité ludique .. | 28 |
| Tableau 2 - Sommaire des étapes de la collecte de données..... | 52 |
| Tableau 3 - Vue d'ensemble des classes visitées..... | 67 |
| Tableau 4 - Description de la situation du cas 1 | 70 |
| Tableau 5 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 1 | 71 |
| Tableau 6 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 1 | 71 |
| Tableau 7 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 1 | 71 |
| Tableau 8 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 1 | 71 |
| Tableau 9 - Description de la situation du cas 2 | 74 |
| Tableau 10 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 2 | 74 |
| Tableau 11 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 2..... | 75 |
| Tableau 12 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 2 ... | 75 |
| Tableau 13 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 2 | 75 |
| Tableau 14 - Description de la situation du cas 3 | 77 |
| Tableau 15 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 3 | 77 |
| Tableau 16 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 3..... | 78 |
| Tableau 17 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 3 ... | 78 |
| Tableau 18 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 3 | 78 |
| Tableau 19 - Description de la situation du cas 4 | 81 |
| Tableau 20 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 4 | 81 |
| Tableau 21 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 4..... | 82 |
| Tableau 22 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 4 ... | 82 |
| Tableau 23 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 4 | 82 |
| Tableau 24 - Description de la situation du cas 5 | 84 |
| Tableau 25 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 5 | 85 |
| Tableau 26 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 5..... | 85 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 27 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 5 ... | 85 |
| Tableau 28 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 5 | 85 |
| Tableau 29 - Description de la situation du cas 6 | 87 |
| Tableau 30 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 6 | 87 |
| Tableau 31 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 6..... | 88 |
| Tableau 32 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 6 ... | 88 |
| Tableau 33 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 6 | 88 |
| Tableau 34 - Description de la situation du cas 7 | 91 |
| Tableau 35 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 7 | 91 |
| Tableau 36 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 7..... | 92 |
| Tableau 37 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 7 ... | 92 |
| Tableau 38 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 7 | 92 |
| Tableau 39 - Description de la situation du cas 8 | 94 |
| Tableau 40 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 8 | 94 |
| Tableau 41 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 8..... | 95 |
| Tableau 42 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 8 ... | 95 |
| Tableau 43 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 8 | 95 |
| Tableau 44 - Description de la situation du cas 9 | 97 |
| Tableau 45 - <i>Test of Playfulness</i> du cas 9 | 97 |
| Tableau 46 - <i>Test of Environmental Supportiveness</i> du cas 9..... | 98 |
| Tableau 47 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 9 ... | 98 |
| Tableau 48 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 9 | 98 |
| Tableau 49 - Moyennes des <i>Test of Playfulness</i> selon les classes | 101 |
| Tableau 50 - Score au <i>Test of Playfulness</i> et vécu par rapport au plaisir ressenti rapporté par les enfants interviewés | 128 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAYC – Canadian Association for Young Children

ONU – Organisation des Nations unies

OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques

OMEP – Organisation mondiale de l'éducation préscolaire

PFEQ – Programme de formation de l'école québécoise

ToP – *Test of Playfulness*

TSA – Trouble du spectre de l'autisme

UNICEF – Fond des Nations unies pour l'enfance

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie mon directeur, Monsieur Mathieu Point, de m'avoir accompagnée avec bienveillance dans l'ensemble de mon parcours à la maîtrise. Je le remercie particulièrement de m'avoir épaulée dans mes apprentissages, tout en me permettant de cheminer dans le plaisir, en restant intègre à mes valeurs. La confiance qu'il m'a accordée, son écoute et son expertise m'ont permis de tirer le meilleur de cette expérience.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux trois enseignantes qui m'ont fait confiance en m'accueillant dans leur classe. Merci à tous les enfants que nous avons rencontrés pour leur générosité dans le partage de leur expérience.

Je veux également souligner ma gratitude pour tout le soutien que m'a apporté Madame Audrey Groleau dans mon parcours. Nos discussions, ainsi que ses précieux conseils – qui sont toujours très justes – ont su faire cheminer et approfondir mes réflexions.

De plus, il est important pour moi de souligner que l'écriture de ce mémoire s'est faite grâce à l'expertise de tou(te)s les professeur(e)s qui m'ont enseigné, ou pour qui j'ai travaillé. Chacun(e) d'eux(elles) m'a apporté une vision qui a enrichi ma compréhension de la recherche et de mon objet de recherche.

Je veux également remercier les personnes qui m'ont assistée dans la collecte de données et la tâche d'accord inter juge, Camille Champagne et Cédric Lejeune, sans qui je ne déposerais pas ce mémoire aujourd'hui.

Finalement, cette recherche a été possible grâce aux merveilleuses personnes qui m'entourent. Ma mère, Lise-Anne St-Vincent, qui m'a donné la première poussée vers cette grande aventure et qui a toujours écouté avec intérêt mes idées à propos de ma recherche. Je suis très chanceuse d'avoir une maman qui comprend le sens des mots « problématique » et « posture épistémologique ». Mes *homies*, Cédric et Émilie, qui m'ont encouragée et soutenue avec tant de bienveillance! Et finalement, tous mes si chers amis qui m'ont rappelée à tant de reprises que le *playfulness* prend tout son sens lorsqu'on est ensemble.

« Playfulness is a poem written by the true self. »

-Salman Akhtar

INTRODUCTION

Au Québec, la maternelle¹ est la dernière année d'éducation préscolaire avant le primaire. Tout en mettant l'accent sur le développement global des enfants, les enseignantes² de maternelle ont pour mandat de donner goût à l'école, en développant le plaisir d'apprendre (Gouvernement du Québec, 2001³). Pour rencontrer ce mandat, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ ; Gouvernement du Québec, 2001) recommande l'approche développementale, centrée sur l'enfant et le jeu. Cependant, il ne suffit pas d'appeler une activité éducative avec un aspect ludique « jeu » afin que cette activité en devienne un (Marinova, 2014). Un aspect qui différencie le jeu d'une activité, est le *playfulness*⁴, un état mental caractérisé par la spontanéité et l'engagement dans le jeu et pouvant se manifester à différents degrés d'intensité (Ferland, 2002 ; Barnett, 1991a ; Bateson et Martin, 2013). Gray (2013) ajoute d'ailleurs que le *playfulness* est ancré dans notre nature humaine et qu'il constitue un puissant moteur d'apprentissage.

La problématique de ce mémoire expose d'abord les bienfaits du jeu pour les enfants de maternelle et l'importance du jeu en maternelle pour le développement global des enfants (Miller et Almon, 2009). Ajoutons à cela que le *playfulness* est critique pour

¹ « Maternelle » sera employé pour désigner les classes de maternelle 5 ans. Le terme « préscolaire », utilisé comme un nom, sera utilisé au sens plus large, désignant l'éducation à la petite enfance jusqu'à l'entrée au primaire.

² Considérant que les femmes représentent la quasi-totalité du personnel en éducation préscolaire, le féminin sera employé dans cet ouvrage.

³ Un nouveau programme-cycle d'éducation préscolaire sera en vigueur dès septembre 2021 (Gouvernement du Québec, 2021a). Cependant, le programme de 2001 était en vigueur au moment de faire cette étude et de rédiger ce mémoire, ce qui explique pourquoi on se réfère à ce programme.

⁴ Faute de traduction française qui représente convenablement le concept, le terme anglais « *playfulness* » a été utilisé tout au long de cet ouvrage.

que l'enfant se développe de façon optimale à travers son jeu (Pinchover, 2017). Cet état d'esprit a pourtant été très peu étudié au Québec à notre connaissance, et encore moins en contexte de classe maternelle. Cette étude a donc pour but d'explorer et de décrire comment se manifeste le *playfulness* des enfants dans les différentes situations d'apprentissage en classe maternelle. Ensuite, le cadre conceptuel présente en détail les deux concepts clés de la question de recherche et de ses sous-questions, soit les situations d'apprentissage en classe maternelle et le *playfulness*. Au chapitre suivant, nous exposons les détails de la méthodologie employée pour explorer et décrire les manifestations du *playfulness* chez les enfants de classe maternelle. Dans ce chapitre, nous expliquons le choix de faire une étude de cas multiple en recueillant des données mixtes afin de rencontrer la visée exploratoire et descriptive de nos objectifs de recherche. De plus, les choix entourant les outils de collecte de données et d'analyse ainsi que le recrutement des participants et les considérations éthiques sont abordés. Puis, le chapitre portant sur les résultats présente un portrait des trois classes participant à l'étude et une description détaillée de chacun des neuf cas à l'étude, soit des situations d'apprentissage dans lesquelles nous avons exploré les manifestations du *playfulness*. Les données issues des différents cas étudiés sont ensuite mises en relation. Finalement, la discussion permet de mettre en perspective les données recueillies dans le cadre de cette étude avec les écrits scientifiques et d'exprimer en détail comment notre étude nous a permis d'approfondir notre compréhension des manifestations du *playfulness* chez les enfants en classe maternelle.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose les raisons pour lesquelles il est important de documenter les manifestations du *playfulness* chez les enfants en classe maternelle 5 ans au Québec et présente la question et les sous-questions de recherche. Il y est notamment question de la place importante du jeu pour le développement des enfants et des enjeux entourant la place du jeu en classe maternelle 5 ans au Québec. Dans le contexte de ce chapitre, le mot « jeu » désigne une activité autotélique, motivée intrinsèquement, choisie par l'enfant et qui procure des affects positifs (Callois, 1958).

1.1. L'importance du jeu en contexte international

Pour l'Organisation des Nations unies (ONU), le jeu est un droit fondamental de l'enfant (Article 31, 1989). Si l'ONU défend l'importance du jeu, c'est parce qu'il est au centre de la vie de l'enfant, c'est par le jeu qu'il apprend, explore le monde et se développe (Gillain Mauffette, 2009, 2010 ; Gordon, 2014 ; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Pelligrini, 2009). En plus de l'ONU, le jeu est reconnu comme étant au centre du développement des jeunes enfants par de nombreuses organisations mondiales, telles que l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le Fond des Nations unies pour l'enfance (UNICEF ; Gouvernement du Québec, 2012).

La présence d'une pédagogie de l'apprentissage par le jeu au préscolaire est jugée essentielle à la qualité de vie éducative des enfants dans le Bilan Innocenti de l'UNICEF, qui fait le suivi sur le bien-être et la santé des enfants des pays les plus

nantis (Centre de recherche de l'UNICEF, 2017). Ces recommandations s'expliquent par les nombreux bienfaits liés au jeu (Johnson, Christie et Wardle, 2005).

1.2. Les bienfaits du jeu pour les enfants en classe maternelle

Le jeu est essentiel au bien-être, à l'équilibre et à l'épanouissement de l'enfant (Gray, 2011 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005 ; Miller et Almon, 2009). En plus d'être nécessaire au bien-être global de l'enfant, le jeu a de nombreux bienfaits pour son développement. Lorsque l'enfant joue, il est « a head taller than himself⁵ » (Bodrova, Germeroth et Leong, 2013, p. 112), c'est-à-dire que, grâce au plaisir, la motivation et la curiosité qu'il éprouve en jouant, l'enfant est à son plein potentiel (Brown, 2009) et il repousse un peu plus loin les limites de ses capacités. En repoussant ainsi ses limites, cela permet à l'enfant de croître dans toutes les sphères de son développement (Bouchard, 2010 ; Dietze et Kashin, 2012 ; Pinchover, 2017). Le jeu soutient le développement de la sphère sociale et affective en permettant à l'enfant d'interagir avec ses pairs, de négocier les paramètres du jeu, mais aussi d'explorer ses propres limites et celle des autres dans un contexte où les erreurs sont permises (Gray, 2011 ; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005). La sphère langagière est également stimulée par le jeu. Par exemple, en jouant, l'enfant qui cherche à se faire comprendre sera motivé à utiliser le meilleur de son vocabulaire (Christie et Roskos, 2006 ; Miller et Almon, 2009). De plus, la sphère motrice est

⁵ Traduction libre en français : une tête plus grande que lui-même

stimulée par le jeu, particulièrement par le jeu actif qui permet à l'enfant, entre autres, de développer sa force physique et sa coordination (Bouchard, 2009 ; Ginsburg, 2007 ; Truelove, Vanderloo et Tucker, 2017). En ayant la possibilité d'explorer une multitude de mouvements, l'enfant développe de façon optimale les muscles nécessaires à la prise du crayon (Rigal, 1995). L'enfant se développe aussi au niveau cognitif puisque le jeu lui permet de développer son imagination, sa créativité et sa capacité de résolution de problèmes (Dietze et Kashin, 2012 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005), ainsi que d'améliorer ses fonctions exécutives (Bodrova, Germeroth et Leong, 2013 ; Gray, 2011 ; Miller et Almon, 2009). Ces fonctions cognitives permettent d'inhiber les impulsions, de planifier une tâche et de la mener à terme, elles sont donc essentielles à l'intégration au monde scolaire (Carlson, White et Davis-Unger, 2014). Ainsi, en plus de contribuer grandement au développement de l'enfant, le jeu permet de jeter les bases de la scolarisation (Miller et Almon, 2009), ce qui est la mission de l'école maternelle (Gouvernement du Québec, 2001).

1.3. La maternelle, le développement global et le jeu

En classe maternelle, tous les moments de la journée, comme les moments de transition, les discussions en classe et les périodes de jeu, sont des moments d'apprentissage potentiel (Raby et Charron, 2010). Le programme de maternelle dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, Gouvernement du Québec, 2001) met l'accent sur le développement des sphères psychomotrice, sociale, affective, cognitive et langagière chez l'enfant, plutôt que sur des compétences et connaissances scolaires

spécifiques (Lévesque et Doyon, 2017). Le jeu est donc l'activité appropriée à ce niveau dit « développemental » caractéristique aux enfants de maternelle (Bodrova et Lelong, 2012). Les enfants ne se développent pas une dimension à la fois, mais de façon globale, les activités proposées par l'adulte doivent donc toucher à plus d'une sphère de développement (Bouchard, 2009 ; Lévesque et Doyon, 2017). Ainsi, le jeu est le contexte privilégié pour encourager le développement global, car il est « une exploration holistique de ce qu[e les enfants] sont, ce qu'ils savent et de ce qu'ils peuvent devenir » (Gillain Mauffette, 2009, p.26); le plaisir que l'enfant éprouve lorsqu'il joue le garde engagé dans son activité (Gillain Mauffette, 2009). Prioriser le jeu comme contexte d'apprentissage à la maternelle peut également avoir un impact positif à long terme sur le succès scolaire de l'enfant, tel que le souligne Marcon (2002). Cette auteure suggère que le succès scolaire à long terme de l'enfant est influencé positivement par le fait qu'à son passage à la maternelle, les expériences d'apprentissages sont centrées sur l'enfant et adaptées à son niveau de développement. Toutes ces raisons expliquent pourquoi le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001) souligne que l'enfant en maternelle structure sa pensée, s'exprime, construit ses connaissances et sa vision du monde par le jeu et l'activité spontanée et qu'il est recommandé que, dans les classes de maternelle, l'espace et le temps soient organisés de façon à laisser une place de choix au jeu (Gouvernement du Québec, 2001). Bien que le jeu à la maternelle est prescrit par les instances internationales, nationales et provinciales (Gouvernement du Québec, 2001 ; Organisation des Nations unies, 1969 ; Centre de recherche de l'UNICEF, 2017) et les spécialistes (Bouchard, 2009 ;

Marinova, 2014), il semble que le jeu est marginalisé et oublié au détriment de la quête d'une excellence scolaire précoce (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016) et que les recommandations du PFEQ ne se reflètent pas globalement dans les pratiques des enseignantes (Miller et Almon, 2009 ; Bodrova et Leong, 2012 ; Gillain Maufette, 2012).

1.4. Pratiques actuelles

En occident, le jeu disparaît progressivement des programmes préscolaires (Frost, 2010). En ce qui concerne l'application de pratiques pédagogiques autour du jeu, on constate un écart entre ce qui est prôné par les programmes d'éducation, les discours des enseignantes et les pratiques observées (Aras, 2016 ; Wood, 2007). Au Canada, Hewes (2010) mentionne que le jeu libre « fait encore partie de certains programmes », mais il semble souvent « résulter d'une négligence bénigne plutôt que d'une réelle volonté ». Cela sous-tendrait que l'implantation du jeu libre n'est pas soutenue par la connaissance de ses bienfaits et donc sans que l'enseignante adopte consciemment un comportement qui nourrit le moment fécond en apprentissages qu'est le jeu. Pourtant, les enseignantes ont un rôle important dans les apprentissages lors des moments de jeu libre (Biron et Côté, 2016 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005).

Pour ce qui est des pratiques des enseignantes québécoises en maternelle, les pratiques en matière de jeu varient d'une enseignante à l'autre mais il est difficile de dresser un portrait d'ensemble des pratiques des enseignantes. Il semble toutefois que la plupart des enseignantes rapportent un profil mixte et on note une légère tendance avec les

activités d'apprentissage plus scolarisantes lorsqu'il s'agit des activités en lien avec l'émergence de l'écrit (Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). D'ailleurs, depuis quelques années, certains auteurs observent une tendance où l'on voit de plus en plus apparaître des activités didactiques associées à des apprentissages du primaire, qui s'inscrivent dans un curriculum formel (Levesque et Doyon, 2017) et ce, au détriment d'activités s'apparentant au jeu (Gillain Mauffette, 2012). Larivée, Bédard, Larose et Terrisse (2014) ont analysé les réponses d'un questionnaire d'enquête auquel ont répondu 216 enseignant(e)s du préscolaire. Les résultats vont dans un sens favorable au jeu : selon ce que rapportent les enseignant(e)s, le jeu est au centre de leur pratique. En revanche, le sens et la fonction que les enseignantes accordent au jeu tendent à être flous, surtout lorsque ces dernières sont en début de carrière. Il est également à noter que les résultats de l'étude de Larrivée et ses collègues (2014) provenaient d'un questionnaire auto rapporté, or la réalité ne serait pas reflétée de façon juste par les discours qui s'unifient autour d'une pratique universelle du jeu (Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry, 2014). En effet, on constate une grande variété de pratiques à l'éducation préscolaire, notamment en maternelle. Concernant cette variété de pratiques rapportées, Brougère (2010) stipule qu'il n'existe pas une seule « culture préscolaire » s'articulant autour de la place importante du jeu, mais plutôt de multiples visions du préscolaire qui se façonnent autour des valeurs des décideurs et des acteurs scolaires, ce qui crée une grande hétérogénéité dans les pratiques actuelles. Même si certaines enseignantes valorisent le jeu, la baisse généralisée du jeu dans l'ensemble des pratiques des enseignantes est critique (Gillain

Maufette, 2012). Une présence moindre du jeu durant la journée en maternelle entraîne une baisse des gains développementaux fondamentaux que les enfants en retirent (Bodrova et Leong, 2012), c'est pourquoi il s'avère important de comprendre cette baisse du jeu.

1.4.1. Raisons soulevées pour la baisse du jeu

Au Québec, le jeu est donc valorisé et recommandé comme moyen principal pour le développement de l'enfant, mais sous-utilisé, ou méconnu pour ses bienfaits sur le développement, par les praticiennes (Gillain Mauffette, 2009 ; Landry, Bouchard et Pagé, 2012 ; Lemay, Bigras et Bouchard, 2017). Cela pourrait être dû à une réalité récemment soulignée par une étude de Marinova et Drainville (2019), soit le fait que les enseignantes de maternelle ressentent une pression à adopter une pratique scolarisante, notamment par les commissions scolaires qui leur imposent des programmes pédagogiques constitués d'activités dirigées et de matériel pédagogique scolarisant. Dans cette étude, les 111 enseignantes questionnées rapportaient aussi ressentir une pression de la part des directions d'écoles, d'autres intervenants de l'équipe-école, ou encore des collègues enseignant en première année qui souhaitent que les enfants leur arrivent avec certains acquis scolaires tels que la connaissance des lettres de l'alphabet ou que les enfants aient commencé l'apprentissage de la lecture.

Du point de vue de la culture éducative au Québec, Gillain Mauffette (2009) suggère que cela serait dû au fait que, au détriment de l'épanouissement global de l'enfant, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques serait devenu la

préoccupation principale de l'éducation et ce, même au préscolaire. De plus, elle mentionne que les contributions du jeu dans l'apprentissage sont difficiles à identifier de façon précise pour les enseignantes et les éducatrices, ce qui a pour conséquence une moindre présence des périodes de jeu dans le but de favoriser l'apprentissage des enfants. Landry, Bouchard et Pagé (2012) pensent que la diminution du jeu au préscolaire pourrait, entre autres, être due à la confusion créée par les multiples définitions du jeu, ce qui contribuerait à l'apparition de croyances erronées sur le jeu et la place qu'il doit prendre. Il faut également mentionner qu'il est difficile de mesurer le concept de jeu, en classe comme en recherche (Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry, 2014). L'observation du *playfulness* est une solution envisageable pour remédier à cette difficulté, car c'est une dimension centrale du jeu (Brown, 2009 ; Youell, 2008) qui se manifeste de façon observable dans le comportement (Bateson et Martin, 2013 ; Skard et Bundy, 2008).

1.5. Le *playfulness* au centre du jeu

Le jeu est un concept large et ses définitions sont nombreuses. Cela dit, la majorité d'entre elles s'accordent autour du fait qu'une composante centrale du jeu est l'état d'esprit sous-jacent du joueur : le *playfulness* (Youell, 2008). Le *playfulness* est à la fois une disposition mentale pour le jeu et les comportements qui en découlent (Barnett, 1991 ; Sproule, Wlash et McGuiness, 2019). Cet état mental correspond au fait que le joueur est motivé intrinsèquement par son activité, qu'il exerce un contrôle sur le déroulement de l'activité et qu'il est libre de suspendre la réalité objective (Skard et

Bundy, 2008). Le *playfulness* est comme un cadre délimitant un espace qui fait partie de la réalité, mais dans laquelle celle-ci est altérée par l'esprit du joueur (Bateson et Martin, 2013 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005). Autrement dit, c'est le *playfulness* qui fait en sorte qu'on peut appeler une activité un jeu (Ferland, 2002). À cela, il est important d'ajouter que cette attitude mentale peut se manifester à différents degrés d'intensité (Gray, 2013 ; Skard et Bundy, 2008).

Le *playfulness* est particulièrement important dans le jeu des enfants puisqu'il influence de façon positive la qualité des bienfaits qu'ils en retirent, ainsi que les apprentissages faits (Bateson et Martin, 2013 ; McInnes, Howard, Crowley et Miles, 2013 ; Pinchover, 2017 ; Skard et Bundy, 2008), sans compter qu'elle est un puissant instinct de l'humain dans le but de s'éduquer (Gray, 2013).

1.5.1. Le *playfulness* en classe

Les écrits sur le sujet suggèrent que le *playfulness* chez les enfants est sensible aux facteurs environnementaux : un environnement qui soutient le jeu pourrait pousser un enfant qui a une tendance moins joueuse à faire preuve de plus de *playfulness* et inversement (Skard et Bundy, 2008). De plus, le *playfulness* est sensible à l'intervention du milieu: des mesures peuvent donc être mises en place pour favoriser la présence de cet état d'esprit lors du jeu (Bundy, Luckett, Naughton et al, 2008), par

exemple, en aménageant des environnements riches en matériels libres et ouverts⁶ qui favorisent la créativité et le jeu actif des enfants (Bundy et al, 2008 ; Houser, 2016). Dans un contexte scolaire, cela est à prendre en compte en fonction de l'environnement d'apprentissage offert aux enfants. De plus, les recherches actuelles démontrent qu'il existe un lien entre le *playfulness* des enfants et la spontanéité et le sens de l'humour (*silliness*) démontré par leur enseignante (Pinchover, 2017). En plus de l'attitude de l'enseignante, la façon dont le jeu est amené en classe influence le *playfulness*, notamment si des activités sont conçues en prenant en compte l'état d'esprit des enfants lorsqu'ils y participent (Brougère, 2002). L'attitude des pairs et le matériel disponible sont aussi des facteurs qui influencent le degré de *playfulness* que les enfants manifestent (Skard et Bundy, 2008).

1.5.2. Le *playfulness* pour réconcilier les approches pédagogiques

Sproule, Walsh et McGuiness (2019) ont souligné que le *playfulness* ne se manifeste pas seulement lors des moments de jeu en classe. Ils proposent un cadre de travail pédagogique qui présente trois dimensions interdépendantes avec lesquelles envisager ou analyser une activité d'apprentissage : le *playfulness*, le degré d'autonomie de l'enfant et la nature des apprentissages.

⁶ Ou *Loose Parts*. Il s'agit de matériel sans fonction précise, qui permet à l'enfant d'avoir un jeu riche et créatif (Houser, 2016 ; Nicholson, 1970). Un bâton de bois, une pierre et une corde sont des exemples de matériels libres et ouverts.

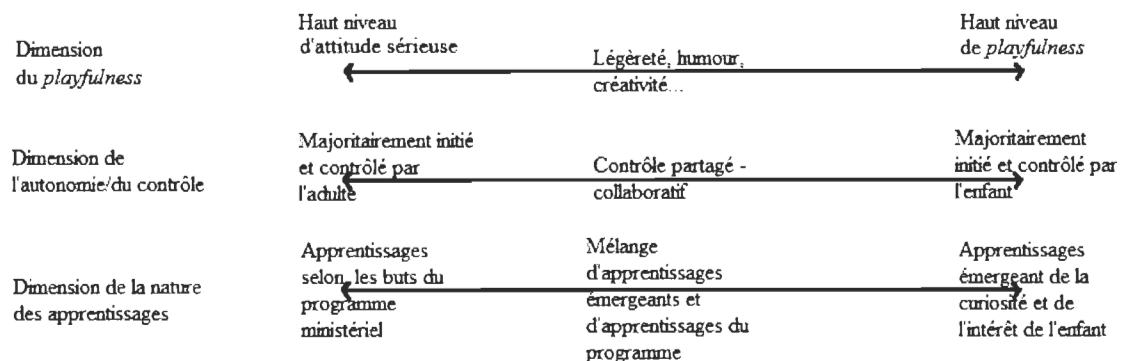


Figure 1 - Traduction libre du cadre de travail pédagogique tridimensionnel de Sproule, Walsh et McGuinnes (2019)

Comme l'illustre la figure 1, toute situation d'apprentissage se positionne par rapport à trois dimensions sur un continuum. Les auteurs rapportent que ces trois dimensions sont interdépendantes. Par exemple, si un enfant a un haut niveau de contrôle sur le déroulement d'une activité, cela influencera le degré de *playfulness* qu'il manifestera lors de l'activité. Sproule, Walsh et McGuiness (2019) stipulent d'ailleurs que ce cadre de travail vise à ce que, dans la mesure du possible dans le contexte d'une classe de maternelle, le plus de situations d'apprentissage possibles tendent à se positionner à droite des trois continuums, c'est-à-dire que les enseignantes proposent des situations d'apprentissage où les enfants ont un grand contrôle sur l'activité ou initient l'activité, où la nature des apprentissages qui sont faits émergent de la curiosité et l'intérêt de l'enfant et lors desquelles les enfants manifestent des comportements qui traduisent un haut niveau de *playfulness*.

Ce cadre de travail vise, entre autres, à réconcilier la tension encore présente, tant dans les écrits scientifiques que dans les écoles, entre les approches dites développementales (centrées sur le jeu) ou scolarisantes (Pyle, DeLuca et Danniels, 2017). Ainsi, comme le souligne le cadre de travail de Sproule, Walsh et McGuiness (2019), le *playfulness* permet à la pédagogie par le jeu de se faire une place dans un contexte où une plus grande pression est mise sur les enseignantes pour présenter des apprentissages plus scolaires aux enfants.

Au-delà de l'étude de Sproule, Walsh et McGuiness (2019), le *playfulness* manifesté par les enfants a déjà été observé en classe de maternelle aux Royaumes-Unis (McInnes, Howard, Crowley et Miles, 2013) ainsi qu'en Israël (Pinchover, 2017) et en Turquie (Keles et Yurt, 2017). En revanche, les contextes britanniques, israéliens et turcs diffèrent culturellement du contexte québécois au préscolaire (Brougère, 2010) et aucune étude à ce jour, à notre connaissance, ne s'est penchée sur la façon dont le *playfulness* se manifeste en classe maternelle au Québec.

1.6. Problème et question de recherche

Considérant la place centrale que doit occuper le jeu en classe maternelle (Gouvernement du Québec, 2001 ; Centre de recherche de l'UNICEF, 2017) et la diminution rapportée du jeu dans les classes québécoises (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016), il est important de comprendre comment celui-ci se manifeste chez l'enfant et dans quel contexte. Comme le *playfulness* est la disposition mentale de l'enfant qui caractérise le jeu (Ferland, 2002) et qui permet à l'enfant d'en retirer plus de bienfaits

(Pinchover, 2017), il est pertinent de l'étudier chez les enfants de maternelle (Keles et Yurt, 2017). La présente étude propose de décrire comment le *playfulness* se manifeste chez des enfants en classe de maternelle au Québec et quels éléments du contexte semblent s'associer avec de hauts degrés de *playfulness*. Il semble donc nécessaire d'aller observer les milieux scolaires, mais également d'entendre ce que rapportent les enfants sur leur vécu en situation d'apprentissage et de jeu (Pyle et Alaca, 2018). Cela permettra d'avoir une réflexion plus éclairée sur les moyens à utiliser afin de favoriser le jeu dans les classes de maternelle et ce, en accord avec la perception des enfants.

Conséquemment, nous posons la question et les sous-questions de recherche suivantes :

À quel degré et dans quels contextes le *playfulness* se manifeste-t-il chez les enfants en classe maternelle au Québec?

- Quels sont les degrés de *playfulness* des enfants en fonction des différentes situations d'apprentissage et des différentes approches pédagogiques?
- Quels éléments contextuels sont présents lorsque les enfants manifestent de hauts degrés de *playfulness*?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent explique la pertinence de se pencher sur les manifestations du *playfulness* dans les différentes situations d'apprentissage présentes en classe maternelle au Québec. Dans ce chapitre, nous abordons en profondeur les deux concepts clés qui sous-tendent la question de recherche, soit les situations d'apprentissage en classe maternelle et le *playfulness*.

2.1. Les situations d'apprentissage en classe maternelle au Québec

Qu'il s'agisse des activités guidées par l'enseignante pour favoriser des apprentissages ciblés, des périodes de jeu libre qui favorisent le développement global de l'enfant, ou des moments de routine et de transition, chaque moment est propice à l'apprentissage pour un enfant en classe maternelle (Raby et Charron, 2010). Ce que nous désignons comme « situations d'apprentissage », ce sont les moments de la journée en classe maternelle qui permettent de favoriser les apprentissages ciblés ou le développement global de l'enfant (Raby et Charron, 2010).

Il existe plusieurs types de situations d'apprentissage en maternelle et celles-ci s'inscrivent dans un continuum où, à une extrémité, la situation est dirigée par l'enfant et à l'autre, elle est dirigée par l'adulte, comme le démontre la figure 2.

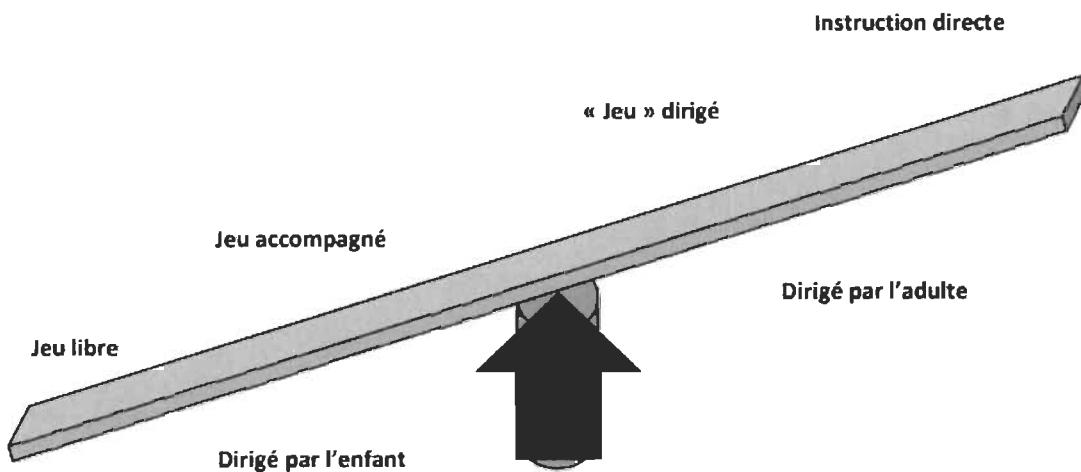


Figure 2 - Continuum du jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance tiré de Fisher, Hirsh-Pasek et Golinkoff (2009) et adapté par Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry (2014)

Sur la figure 2, les auteurs illustrent le continuum du jeu comme étant assez dichotomique entre « dirigé par l'enfant » et « dirigé par l'adulte », puisqu'un effet de balancier est présent. Cependant, comme l'indiquent Pyle et Danniels (2017), l'adulte peut occuper un rôle de metteur en scène, de co-joueur ou de leader de jeu sans toutefois complètement diriger le jeu, on parlera alors d'un « jeu accompagné ».

Pour poursuivre avec la figure 2, ce qui est dirigé par l'enfant est considéré comme une situation d'apprentissage issue du jeu, alors que ce qui est dirigé par l'adulte est considéré comme une activité dirigée. Sur la figure 2, on remarque que dans le « jeu » dirigé, le mot jeu est mis entre guillemets. C'est une distinction importante puisque, dans le contexte de recherche scientifique, le jeu est défini différemment du sens commun du mot « jeu », utilisé pour désigner à la fois le jeu et les activités ludiques. Les sections qui suivent dans ce chapitre visent à clarifier les délimitations entre ces concepts.

2.1.1. Le jeu en contexte d'apprentissage

Il convient d'abord de définir plus en profondeur ce qui est entendu par le mot « jeu ». Une définition plus générale du jeu, déclinée en six qualités, a été proposée par Callois (1958, p.42) :

[L]e jeu [est] une activité : 1^o - libre : à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu ne perde aussitôt sa nature de divertissement attristant et joyeux ; 2^o - séparée : circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance ; 3^o - incertaine : dont le déroulement ne saurait être déterminé ni le résultat acquis préalablement, une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur ; 4^o - improductive : ne créant ni biens, ni richesse, ni élément nouveau d'aucune sorte [...] ; 5^o réglée : soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seule compte ; 6^o - fictive : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.

Cette définition convient à de nombreux contextes dans lesquels le jeu peut se présenter, y compris le jeu joué par des adolescents et des adultes, en situation d'apprentissage ou non. Le jeu s'inscrit dans de nombreux aspects de la vie humaine (Brown, 2009) et de façon importante dans l'apprentissage et le développement des enfants (Dietze et Kasin, 2012). Cette section du chapitre traite des théories sur le jeu dans l'apprentissage pour spécifier la définition globale du jeu et l'accorder au contexte d'apprentissage.

2.1.1.1. Évolution de la définition du jeu en contexte d'apprentissage

Au début du XXe siècle, les premières théories du jeu, dites « classiques », émanent d'une compréhension théorique du monde et tentent d'expliquer pourquoi le jeu existe chez l'enfant et ce, par la réflexion philosophique (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Plus reconnues aujourd'hui, les théories modernes qui leur ont fait suite se basent sur la

méthode scientifique et visent à comprendre le rôle du jeu dans le développement des enfants, cherchant une universalité dans la relation entre le jeu et le développement (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Toujours d'actualité au préscolaire (Fleer, 2013 ; Bodrova et Leong, 2012), les travaux de Piaget (1945, cité dans Johnson, Christie et Wardle, 2005) et de Vygotsky (1976) se concentrent sur l'explication du développement cognitif de l'enfant par le jeu. Selon Piaget (1945, cité dans Johnson, Christie et Wardle, 2005), l'enfant apprend par l'exploration et consolide ses apprentissages par le jeu. Conséquemment, les enfants s'engageraient uniquement dans un type de jeu qui correspond à leur niveau de développement cognitif. En contrepartie, Vygotsky (1976) conçoit le jeu et le développement comme étant étroitement liés chez l'enfant et ce, de trois façons. Premièrement, selon Vygotsky, le jeu symbolique, aussi appelé « jeu de faire semblant », lors duquel l'enfant joue avec des scénarios ou des rôles imaginaires, permet le développement de la pensée abstraite en permettant à l'enfant de séparer la signification et l'objet. Deuxièmement, le jeu est un contexte qui permet de repousser ses limites grâce aux autres enfants et adultes plus expérimentés. Ainsi, l'assistance temporaire et l'échelonnage de la tâche par un autre dans le jeu permet à l'enfant d'être dans sa « zone proximale de développement ». La zone proximale de développement est une zone fertile au développement de l'enfant, qui se situe entre le niveau de développement actuel de l'enfant et son niveau de développement potentiel (Vygotsky, 1976). Troisièmement, Vygotsky (1976) souligne que le jeu en tant que tel peut encourager l'enfant à agir par lui-même au-delà de ses capacités actuelles et ainsi à se développer.

À la suite des théories modernes, l'idée que le jeu se manifeste et influence le développement des enfants de façon universelle est mise au défi par les théories post-modernes du jeu, qui soulignent que le savoir est toujours influencé par la culture et les valeurs d'un chercheur et qu'il en est tout autant pour le jeu (Dietze et Kashin, 2012). Les perspectives socioculturelles mettent en exergue que les facteurs culturels et sociaux ne peuvent être ignorés dans l'étude des phénomènes humains (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, dans Dietze et Kashin, 2012), le développement de l'enfant se fait dans la relation entre l'individu et les différents systèmes environnementaux dans lesquels il se trouve. Goncu, Tuermer, Jain et Johnson (1999) appliquent ce modèle au jeu de l'enfant en soulignant que les discours et les valeurs des personnes, des institutions et de la culture dans l'environnement de l'enfant influencent son expérience de jeu. Les perspectives socioculturelles soutiennent que la culture est internalisée par l'enfant et qu'elle est donc un facteur d'influence sur le jeu qui est à la fois interne et externe à l'enfant (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Ces nombreux facteurs d'influence font en sorte que l'enfant perçoit le monde d'une façon unique à lui-même au moment du jeu (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Cette perception unique de l'enfant est importante, mais peu d'informations sont disponibles concernant la conception du jeu des enfants, particulièrement dans le contexte éducatif (Pyle et Alaca, 2018). Cependant, on sait que ce que l'enfant conçoit comme un jeu en contexte de classe sont les activités qui lui procurent du plaisir (Fleer, 2015; Johnson, Christie et Wardle, 2005) et qui ne sont pas dirigées par l'enseignante (Howard, Jenvey et

Hill, 2006). Cette façon dont les enfants conçoivent le jeu fait écho à la définition du jeu retenue dans le cadre de cette étude.

2.1.1.2. Définition retenue du jeu

Dans cette étude, notre définition du jeu est celle des cinq caractéristiques proposées par Johnson, Christie et Wardle (2005) à la suite des travaux de Garvey (1977) ainsi que Jenvey et Jenvey (2002) : (1) les affects positifs, (2) la non-littéralité, (3) la motivation intrinsèque, (4) l'orientation autour du processus plutôt que la finalité et (5) le libre choix. C'est sur ces cinq caractéristiques définissant le jeu que la présente étude se base pour établir ce qu'est un jeu, car elles permettent de différencier clairement le jeu de l'activité ludique, qui sont deux situations d'apprentissage distinctes (Pyle et Danniels, 2017).

2.1.1.3. Situations d'apprentissage issues du jeu

Les situations d'apprentissage issues du jeu sont définies comme « les activités spontanées des enfants ou indirectement proposées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique » (Marinova, 2014, p.111). Les situations d'apprentissage issues du jeu répondent donc aux caractéristiques du jeu de Jonhson, Christie et Wardle (2005) énumérées dans la section précédente. Lors du jeu, l'apprentissage découle des éléments et situations rencontrées par les enfants (Marinova, 2014). Marinova (p. 104, 2014) formule ainsi le processus d'apprentissage dans le jeu :

Allant toujours plus loin dans la recréation de la réalité, le jeu se heurte à une réalité peu ou pas connue et met ainsi les enfants devant les limites de leurs connaissances. Or, pour continuer à jouer, les enfants ont besoin de connaissances, celles-ci étant

les briques de la construction du jeu. Ils sont donc placés devant l'alternative suivante: soit ils abandonnent le jeu, faute de connaissances, faute de briques, soit ils vont en chercher. Cette recherche de connaissances est intentionnelle et motivée par le jeu.

Ce que les enfants apprennent lors des situations d'apprentissage issues du jeu ne peut donc pas être prévu, l'apprentissage se fait plutôt grâce au jeu qui est truffé d'occasions à saisir pour l'enseignante d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages lorsqu'ils jouent (Pyle et Bigelow, 2014). Par exemple, un groupe d'enfants décide de faire semblant de conduire un autobus en plaçant les chaises de la classe conséquemment et un enfant du groupe décide que l'enfant-chauffeur doit suivre les panneaux de signalisation. À la suite de cette suggestion de règle, le groupe d'enfants se rend vite compte qu'ils ne connaissent que peu de panneaux de signalisation. L'enseignante prend donc le rôle d'une policière qui leur présente un livre avec les panneaux de signalisation et les aide à comprendre leur signification lorsqu'ils ne la connaissent pas. Dans l'exemple de situation d'apprentissage issue du jeu précédente, l'enseignante intègre le jeu des enfants afin de faciliter les apprentissages dont les enfants ont besoin afin de continuer leur jeu. Dans la définition de Marinova (2014), les situations d'apprentissage issues du jeu nécessitent une intégration de l'enseignante dans le déroulement du jeu pour qu'il y ait apprentissage, sans quoi on parlerait simplement de « situation de jeu ». Cependant, les écrits scientifiques soulignent que, même sans l'intervention directe de l'adulte, le jeu demeure un contexte fécond en apprentissages (Gordon, 2014; Gray, 2011, 2013; Millet et Almon, 2009). De plus Pyle et Danniels (2017) soulignent que l'enseignante peut prendre plusieurs rôles dans le jeu, dont certains, comme l'observatrice et la metteuse en scène, n'impliquent pas que l'enseignante

intervienne au moment où les enfants sont en train de jouer. Pour ces raisons, dans le cadre de ce mémoire, nous incluons tous les moments de jeu qui ont lieu durant le temps de classe dans ce que nous considérons être des situations d'apprentissage issues du jeu.

2.1.1.4. Différence entre le jeu et l'activité ludique guidée par l'enseignante

Les cinq caractéristiques du jeu nommées au point 2.1.1.2 différencient le jeu d'une activité ludique (Pyle et Danniels, 2017). Cette différence est cruciale puisque c'est le jeu qui contribue adéquatement au fait que les jeunes enfants se développent de façon globale, mais elle n'est pas toujours prise en compte ou connue par les enseignantes au préscolaire (Landry, Bouchard et Pagé, 2012). Le tableau récapitulatif suivant (tableau 1) rend compte de la différence entre un jeu et une activité ludique en contexte de classe maternelle (Callois, 1958 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005 ; Marinova, 2014).

Tableau 1 - Récapitulatif de la dissociation des notions de jeu et d'activité ludique

| Jeu | Affects positifs | L'apprentissage est au service du jeu | Librement choisi par les enfants | Activité autotélique | Non-littéralité qui émerge de l'imaginaire de l'enfant |
|------------------|---------------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Activité ludique | Affects neutres, positifs ou négatifs | Le jeu est au service de l'apprentissage | Imposée ou dirigée par l'adulte | Orienté vers l'obtention de résultats | Si non-littéralité, symboles imposés par l'adulte |

Ainsi, l'activité ludique n'est pas un jeu, bien qu'elle puisse faire des emprunts à certaines caractéristiques du jeu (Marinova, 2014). L'activité ludique, étant davantage dirigée et construite par l'adulte, est alors considérée comme faisant partie des situations d'apprentissage guidées par l'enseignante.

2.1.2. Activité guidée par l'enseignante

Comme la section précédente l'indique, l'activité ludique fait partie des situations d'apprentissage nommées « activités guidées par l'enseignante ». Les activités guidées par l'enseignante se distinguent des situations d'apprentissage issues du jeu et désignent toute activité choisie ou dirigée par l'enseignante, dans le but de rencontrer une intention pédagogique (Marinova et Drainville, 2019). Marinova (2014) désigne ces situations d'apprentissage comme « traditionnelles », ajoutant qu'elles comportent les étapes propres aux situations d'apprentissage désignées comme scolaires, c'est-à-dire la planification, la réalisation des apprentissages et l'évaluation. Lors de ces situations d'apprentissage, l'enseignante présélectionne les apprentissages qui devront être réalisés par les enfants et comment ces apprentissages seront réalisés. Contrairement au jeu qui est porté par l'enfant et imprévisible, dans une certaine mesure, pour l'enseignante (Marinova, 2014). Malgré cette différence avec les situations d'apprentissage issues du jeu, les activités guidées par l'enseignante ne sont pas nécessairement complètement étrangères au jeu. Par exemple, comme l'indique la section précédente, bien qu'elle ne puisse remplacer le jeu, l'activité ludique guidée par l'enseignante peut faire certains emprunts au jeu, comme avoir recours à l'imaginaire, emprunter un rôle ou avoir un scénario (Marinova, 2014). Que l'on parle de situations d'apprentissage issues du jeu ou de situations d'apprentissage guidées par l'enseignante, il est possible de les aborder avec un certain niveau de *playfulness*, un état d'esprit qui est propre au jeu, mais qui peut teinter toutes sortes d'autres situations d'apprentissage (Sproule, Walsh et McGuiness, 2019).

2.2. *Playfulness*

Le jeu et le *playfulness* sont deux concepts distincts, mais qui se chevauchent sur une majorité de comportements (Bateson et Martin, 2013). Le *playfulness* est une caractéristique centrale du jeu (Youell, 2008) : il facilite le jeu et en est l'ingrédient majeur (Bateson et Martin, 2013). Cela dit, le *playfulness* n'est pas exclusif au jeu (Bateson et Martin, 2013) et celui-ci peut teinter toutes les activités de la journée ; il en va de même pour les différentes situations d'apprentissage (Sproule, Walsh et McGuiness, 2019). La figure suivante, tirée du livre de Bateson et Martin (2013), synthétise cette idée que le *playfulness* peut se retrouver en dehors du jeu (section en jaune). Ce schéma imbrique le *playfulness* avec l'idée, précédemment exposée au point 2.1.3.2 de ce chapitre, selon laquelle il ne suffit pas d'appeler une activité ludique un « jeu » pour qu'elle en devienne un (section en bleu).

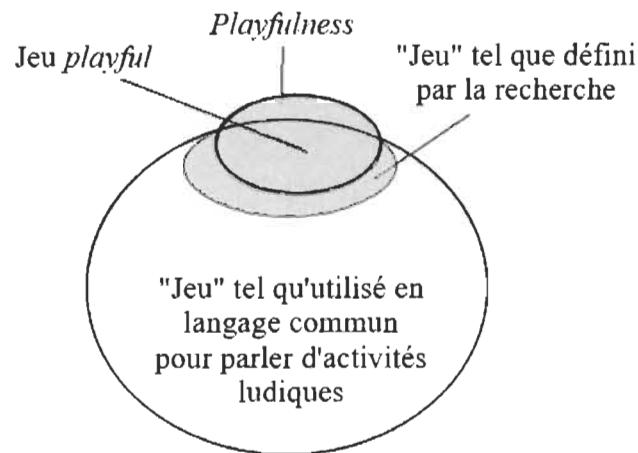


Figure 3 - Schéma sur le *playfulness*, le jeu et les activités ludiques, traduit et adapté de Bateson et Martin (2013, p. 4)

La section lignée jaune et bleu de la figure 3 illustre que le jeu *playful* correspond à lorsqu'un jeu, tel qu'il est défini par les scientifiques, est joué par quelqu'un dans un état d'esprit *playful*. C'est en partant de ce principe que la présente étude définit le *playfulness* comme une disposition mentale, plutôt que comme un trait de personnalité. La section suivante explicite la distinction entre les définitions du *playfulness* en insistant sur celle retenue dans cette étude.

2.2.1. Définitions du *playfulness*

Pour Gordon (2014), le *playfulness* est une caractéristique du bien-être et d'un développement sain chez l'enfant. Cependant, dans les écrits scientifiques, le *playfulness* est conceptualisé comme un trait de personnalité par Lieberman (1977) et comme une disposition mentale au jeu par Barnett (1991a).

2.2.1.1. Un trait de personnalité

Le *playfulness* est perçu comme un trait de personnalité au sein de l'approche psychodynamique, un courant de la psychologie, avancée par Winnicott (Akhtar, 2011).

Cette approche parle du *playfulness* comme étant une disposition dans laquelle le vrai soi peut émerger en toute spontanéité (Winnicott dans Akhtar, 2011). C'est un schéma interne comprenant la spontanéité, la légèreté, l'expérimentation du plaisir de façon mutuelle et une expérience qui transcende la barrière entre la réalité et l'imagination (Akhtar, 2011).

Par la suite, Liberman (1977) garde l'idée du schéma interne en parlant du *playfulness* comme étant un comportement qui s'inscrit dans le jeu des jeunes enfants. Selon elle, si ce comportement est présent tout au long du développement, il devient éventuellement un

trait de personnalité de l'individu. Elle conçoit l'individu *playful* comme étant spontané, ayant un sens de l'humour et manifestant de la joie. Lieberman (1977) a proposé une façon de concevoir le trait de personnalité de *playfulness* en cinq dimensions observables : la spontanéité physique, la spontanéité sociale, la spontanéité cognitive, la manifestation de joie et le sens de l'humour. Rebondissant sur la conceptualisation de Liebermann (1977), Barnett (1991a) propose une définition du *playfulness* avec les mêmes dimensions que celles proposées par Liebermann (1977), mais cette fois le *playfulness* est conçu comme une disposition mentale momentanée.

2.2.1.2. Une disposition mentale

Barnett (1991a) conçoit le *playfulness* comme une disposition à s'engager dans le jeu et les interactions qu'il comprend. Pour elle, le *playfulness* est la constante du jeu : bien que les actions qui composent le jeu varient d'un jeu à l'autre et d'un enfant à l'autre, l'expression du *playfulness* demeure la même. À la suite de cela, Skard et Bundy (2008) ont proposé une nouvelle façon de concevoir et d'observer le *playfulness*, qui s'inscrit dans une certaine continuité de celles de Liebermann (1977) et Barnett (1991a), en ajoutant que cette disposition d'un individu à jouer et ses comportements joueurs sont influencés par l'environnement. Ainsi, pour ces auteurs, il y a des contextes susceptibles d'encourager la manifestation du *playfulness*, même chez un enfant qui a moins tendance à en manifester dans son quotidien et vice-versa. Skard et Bundy (2008), à l'instar de leurs prédecesseurs, conçoivent donc le *playfulness* comme une disposition mentale, mais aussi comme une compétence comportementale qui peut se manifester de façon optimale

lorsque les conditions entourant l'enfant le permettent. Dans le cadre de cette recherche, c'est le *playfulness* comme disposition mentale telle que conceptualisée par Skard et Bundy (2008) que nous avons décidé d'adopter. Deux raisons expliquent notre choix. Premièrement, cette définition prend en compte l'importance de l'influence de l'environnement dans le niveau de *playfulness* que l'enfant manifeste, la section 2.2.3 explorant cette notion plus en profondeur. Deuxièmement, la définition du *playfulness* par Skard et Bundy (2008) est liée avec une grille d'observation du *playfulness*. Cette grille est l'outil le plus approprié dans le cadre de cette étude et est la plus utilisée dans les recherches contemporaines sur le *playfulness* (Chiarello, Bartlett, Palisano, McCoy, Jeffries, LaForme Fiss et Wilk, 2018 ; Pinchover, 2017 ; Rios-Rincon, Adams, Magill-Evans et Cook, 2015). Cette conceptualisation du *playfulness* par Skard et Bundy (2008) comporte quatre caractéristiques de base.

2.2.2. Caractéristiques de base du *playfulness*

Les caractéristiques de base du *playfulness* selon Skard et Bundy (2008) sont : la motivation intrinsèque (*intrinsic motivation*), le contrôle interne sur le jeu (*internal control*), la liberté de suspendre la réalité objective (*freedom from reality*) ainsi qu'émettre et lire les indices sociaux spécifiques au contexte du jeu (*framing*). Ces caractéristiques de base, bien qu'ayant leur définition propre, sont toutes interdépendantes les unes des autres.

2.2.2.1. Motivation intrinsèque

La motivation est ce qui pousse un individu à rester engagé physiquement, socialement ou cognitivement et à rester persévérand dans ce qu'il est en train de faire (Viau, 1996).

Le fait que la motivation soit intrinsèque veut dire que l'activité en elle-même importe plus que le résultat qu'elle permet d'obtenir, que cette motivation est donc endogène à l'enfant (Lobrot, 1996 ; Skard et Bundy, 2008). Ce qui motive les enfants à s'engager dans un jeu ou une activité varie d'un individu à l'autre : certains vont rechercher l'interaction sociale alors que d'autres vont rechercher la perfection d'une compétence ou des sensations fortes (Skard et Bundy, 2008). Autrement dit, la motivation découle du fait que l'action en soi est amusante et procure du plaisir (Ferland, 2002 ; Bateson et Martin, 2013).

2.2.2.2. Contrôle interne

De nombreuses définitions du jeu mettent l'accent sur l'agentivité de l'individu et sur le déroulement et les paramètres du jeu (Caillois, 1958; Ferland, 2002; Moyles, 2010; Huizinga, 1951). Par « contrôle interne », Skard et Bundy (2008) veulent dire que les actions du joueur et, à un certain degré, le déroulement et le résultat de la situation sont contrôlables par le joueur. Cela réfère au choix des partenaires de jeu, ce qui délimite le jeu et les règles du jeu. Selon les circonstances l'entourant, l'enfant peut percevoir qu'il a un plus ou moins grand contrôle sur la situation. Cela peut, par exemple, se traduire par le fait qu'il entreprend de négocier les règles d'un jeu, ce qu'il ne ferait pas s'il percevait

qu'il n'avait aucune chance d'influencer le déroulement de la situation (Skard et Bundy, 2008).

2.2.2.3. Liberté de suspendre la réalité objective

Cette caractéristique fait référence à l'imagination de l'enfant et tout ce qui sort du cadre de la réalité objective et concrète (Skard et Bundy, 2008). L'imagination et cette liberté d'être en dehors de la réalité sont des notions présentes dans de nombreuses définitions du jeu (Brown, 2009; Caillois, 1958; Huizinga, 1951). Dans le jeu, les enfants décident à quel point le jeu est près ou loin de la réalité. Ils peuvent faire semblant d'être ailleurs, d'être quelqu'un d'autre, ou utiliser des objets d'une autre façon que celle à laquelle l'objet était destiné à l'origine, par exemple, utiliser une banane en guise de téléphone (Skard et Bundy, 2008).

En ce qui concerne les enfants en âge de fréquenter la maternelle, Marinova (2014) décrit trois schémas de construction du jeu qui font référence à cette liberté de suspendre la réalité objective décrite par Skard et Bundy (2008). Le premier est le schéma de substitution, qui correspond à changer le sens d'un objet pour un autre, comme la banane qui devient un téléphone, décrite au paragraphe précédent. À un certain point dans le développement de son schéma de substitution, l'enfant pourra utiliser son imagination pour substituer l'objet, c'est-à-dire qu'au lieu d'utiliser un élément physique, l'enfant mime l'objet à substituer, donnant ainsi toute son importance à l'imagination et à la communication avec les pairs. Le second est le schéma de comportement de rôle, soit la capacité à assumer un rôle différent de soi et à adopter un comportement adéquat en lien

avec ce rôle. Toujours selon Marinova (2014), le troisième schéma est celui du scénario commun, dans lequel les enfants construisent ensemble un scénario. Comme ce dernier est en dehors de la réalité objective, cela requiert de la planification et de la communication de la part des enfants.

2.2.2.4. *Framing*

Le *framing* renvoie au cadre entourant le jeu, dans lequel les joueurs émettent et reçoivent des indices sociaux. Cette capacité à communiquer et se faire comprendre dans le jeu est un indicateur du degré de *playfulness* (McInnes, Howard, Crowley et Miles, 2013 ; Skard et Bundy, 2008). Cette quatrième caractéristique de base au *playfulness* est tirée des études anthropologiques de Bateson (1971, dans Skard et Bundy, 2008). Il décrit le jeu comme un contexte idéal dans lequel le joueur donne des indices verbaux et non verbaux à propos de comment il voudrait être traité. Ainsi, pour être un bon joueur, l'enfant doit être capable de lire et d'émettre clairement ces indices sociaux. Ce type d'habileté sociale est évidemment présent dans toutes les interactions sociales, mais Bateson (1971, dans Skard et Bundy, 2008) identifie le jeu comme un contexte idéal pour que les enfants développent ce genre d'habiletés, puisque les indices sociaux y sont généralement exagérés et donc plus faciles à identifier.

2.2.3. Les facteurs influençant le *playfulness*

Comme l'indiquent Skard et Bundy (2008), les études tendent à montrer que le *playfulness* d'un enfant est sensible à l'environnement dans lequel il se trouve. Par exemple, la vision écologique du développement de l'enfant (Bronfendbrenner, 1979, dans Dietze et Kashin,

2012) ainsi que la perspective socioculturelle du jeu (Goncu, Tuermer, Jain et Johnson, 1999) suggèrent que le jeu est influencé par une multitude de facteurs. Les relations entre ces facteurs et le *playfulness* de l'enfant ont été documentées dans les écrits scientifiques, tel que le présente la Figure 4.

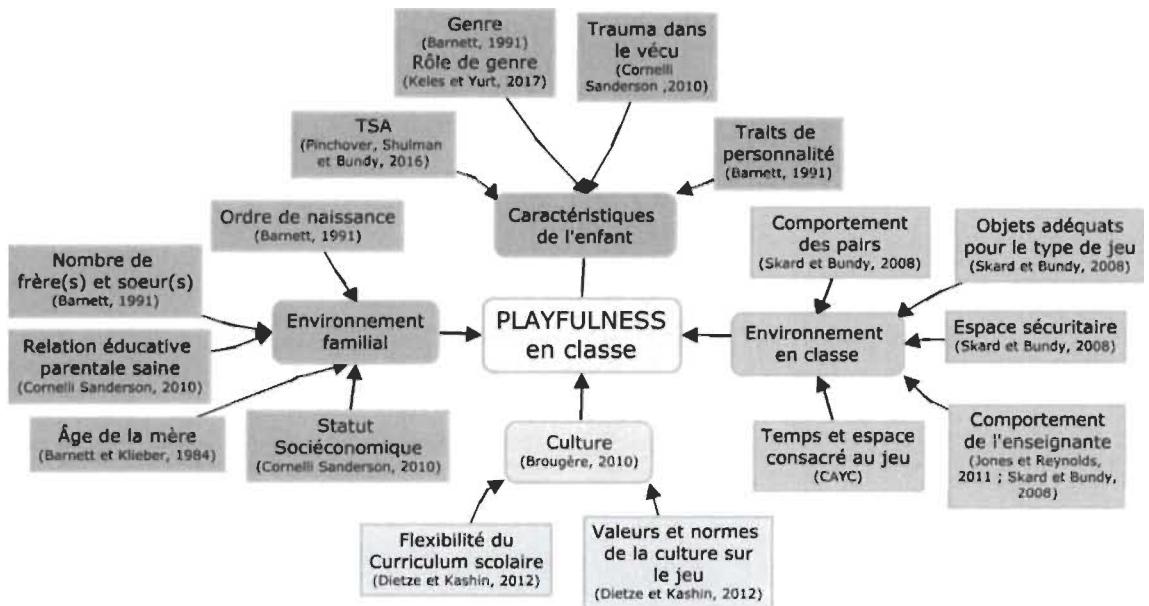


Figure 4 – Schéma maison illustrant les facteurs influençant le *playfulness* de l'enfant de maternelle trouvés dans les écrits scientifiques sur le sujet

Premièrement, l'environnement de la classe a un impact sur la façon dont le *playfulness* de l'enfant se manifestera dans ce contexte (Skard et Bundy, 2008). L'environnement en classe englobe non-seulement l'environnement physique, mais aussi l'environnement social. En ce qui concerne l'environnement physique, selon la Canadian Association for Young Children (CAYC, 2014), l'enfant a besoin d'un environnement physique sécuritaire, qui supporte son jeu et qu'assez de temps soit alloué à son jeu. Les objets et le matériel disponibles à l'élève doivent soutenir son jeu (Skard et Bundy, 2008). De plus, le comportement des pairs, par exemple s'il y a des dynamiques de domination entre les

joueurs, influence le *playfulness* de l'enfant (Skard et Bundy, 2008). Dans l'environnement de la classe maternelle, c'est majoritairement le comportement de l'enseignante qui influence le *playfulness* (Skard et Bundy, 2008). Par exemple, Jones et Reynolds (2011) soulignent que le rôle que l'enseignante choisit d'assumer dans le jeu des enfants pourra lui permettre ou non d'accompagner et de soutenir ceux-ci et ainsi l'enrichir pour que les enfants s'y engagent activement. Au-delà de l'environnement de la classe, les caractéristiques personnelles relatives à l'enfant ont un impact sur sa disposition à jouer. Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) peut faire en sorte que les enfants expriment moins de *playfulness* (American Psychological Association, 2013). Cependant, une étude de Pinchover, Shulman et Bundy (2016) suggère que les enfants TSA ne font pas moins preuve de *playfulness*, mais l'expriment différemment ou à des moments différents des enfants neurotypiques. Une autre caractéristique personnelle pouvant influencer le niveau de *playfulness* exprimé par un enfant concerne les traumatismes possiblement vécus par un enfant, ce qui pourrait lui donner un sentiment d'insécurité constant qui inhibe sa disposition à jouer (Cornelli Sanderson, 2010). Barnett (1991b) rapporte que le *playfulness* est influencé par de nombreux traits de personnalité, par exemple le leadership ou la créativité et aussi par des attributs personnels comme le genre. À cela, Keles et Yurt (2017) ajoutent la nuance que ce sont les rôles associés au genre, appris par la culture d'origine de l'enfant, qui influencerait davantage le *playfulness*. Au-delà du rôle de genre, la culture a un impact sur le jeu (Brougère, 2010) et ce, via les normes et les valeurs que la culture d'origine de l'enfant a sur le jeu (Dietze et Kashin, 2012), ainsi que celles de la culture dans laquelle se trouve l'école. Ces valeurs influencent

l’élaboration du curriculum scolaire et la rigidité avec laquelle il doit être administré, ce qui a un impact sur la place du jeu en classe (Dietze et Kashin, 2012). Finalement, l’environnement familial a un impact sur le jeu et le *playfulness* de l’enfant. Le nombre de frère(s) et sœur(s) qu’il a, son ordre de naissance, l’âge de sa mère (Barnett et Klieber, 1984), la qualité de la relation éducative parentale, ainsi que le statut socioéconomique des parents (Cornelli Sanderson, 2010), sont tous des facteurs familiaux qui influencent le *playfulness* de l’élève. Dans le cadre de cette étude, une attention particulière sera portée sur les facteurs de l’environnement en classe, puisque c’est sur ces éléments que les praticien(ne)s de l’éducation peuvent agir.

2.3. Objectifs de recherche

Dans ce chapitre, les concepts de situations d’apprentissage et de *playfulness* ont été approfondis. La présente étude a pour objectif principal **d’explorer et de décrire comment le *playfulness* se manifeste chez les enfants en classe maternelle**. La méthodologie décrite au chapitre suivant permet d’atteindre les deux sous-objectifs de cette étude, qui sont les suivants :

1. Décrire le degré de *playfulness* des enfants en classe maternelle au Québec dans différentes situations d’apprentissage et dans différentes classes.
2. Décrire les contextes dans lesquels les hauts degrés de *playfulness* ont été observés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche poursuit l'objectif principal d'explorer les manifestations du *playfulness* des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec. Cette étude se distingue par le fait que le phénomène du *playfulness*, à notre connaissance, n'ait jamais été documenté dans un contexte québécois et ce, malgré un accent mis sur le jeu dans le programme officiel (Gouvernement du Québec, 2001). Cet objet de recherche nous amène à faire une étude exploratoire descriptive employant une approche mixte et à adopter une posture interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), justifiées dans la première partie de ce chapitre. Nous abordons ensuite le choix de la méthode de recherche, soit l'étude de cas multiple, puis nous parlons des participants de la recherche, des instruments et du déroulement de la collecte de données, pour finir avec le processus d'analyse des données.

3.1. Type de recherche

Nous avons choisi de mener une recherche de type descriptive et exploratoire (Fortin, 2010), étant donnée la visée tant exploratoire qui découle de l'objectif principal de recherche, que la visée descriptive qui découle des sous-objectifs. Bien que ces types de recherche se prêtent traditionnellement aux données qualitatives, il n'est pas atypique d'y retrouver des données quantitatives (Thouin, 2017). Nous avons donc adopté une approche mixte afin d'explorer les manifestations du *playfulness* en classe maternelle 5 ans. Savoie-Zjac et Karsenti (2018) avancent sur la méthode mixte qu'elle permet « d'accroître l'envergure explicative de la recherche » (p.149) et que le « recours à une approche mixte peut ainsi s'avérer un élément de triangulation fort

intéressant. » (p.148) De plus, l'approche mixte permet de répondre adéquatement aux différentes sous-questions de notre recherche, qui visent à rapporter le degré de *playfulness* des enfants dans une situation donnée, ce qui nécessite une approche quantitative, et aussi à dégager les éléments contextuels favorisant le *playfulness*.

3.2. Posture épistémologique et sociopolitique

De cette approche mixte au sein d'une étude descriptive et exploratoire découle une posture épistémologique interprétative. La posture interprétative a pour prémisses que « le savoir produit est [...] vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent et orientent les résultats. » (Savoie-Zjac, 2018, p. 196). Bien que la posture interprétative soit souvent directement associée à l'approche qualitative (Savoie-Zjac, 2018), les données quantitatives de notre approche mixte sont utilisées de façon descriptive et plutôt relative au contexte dans lequel elles ont été recueillies. Au-delà de notre posture épistémologique, il est de mise de mentionner que cette recherche a une posture sociopolitique en faveur de la sociologie de l'enfance, qui voit les enfants comme des êtres à part entière et compétents, à qui on peut et on doit demander l'avis, plutôt que comme des personnes vulnérables et dans le besoin (Clark, 2005).

Afin de répondre aux questions de recherches, il a donc été décidé de mener une recherche de type descriptive et exploratoire, avec une approche mixte tout en gardant une posture épistémologique interprétative et une posture sociopolitique qui considère

l'enfant comme un être compétent. Ces considérations méthodologiques nous ont donc amenés à choisir de mener une étude de cas multiple.

3.3. Choix d'une méthode : Étude de cas multiple

L'étude de cas multiple permet de saisir la multiplicité des facteurs et la complexité d'un phénomène. Elle permet donc de brosser un portrait plus complet d'un phénomène (Mucchielli, 2004). De plus, l'étude de cas permet de décrire un phénomène et de le mettre en contexte de façon plus approfondie (Gagnon, 2005). Ainsi, cette approche est pertinente dans le contexte de cette recherche qui vise à explorer les manifestations du *playfulness*, un phénomène complexe et sensible à son environnement (Bateson et Martin, 2013 ; Bundy, Luckett, Naughton et al, 2008). Au Québec, en maternelle, les routines et les types d'activités, ainsi que la façon dont les activités sont amenées peuvent varier beaucoup d'une classe à l'autre (Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry, 2014), ce qui justifie notre choix d'explorer et de décrire une multiplicité de cas.

Dans la présente recherche, un cas correspond à une situation d'apprentissage. La première partie du chapitre 2 permet de comprendre en profondeur ce qui est entendu ici comme « situation d'apprentissage. » Pour chacun des cas, des éléments relatifs au degré de *playfulness*, au contexte entourant la situation d'apprentissage, ainsi que le vécu tel qu'exprimé par les enfants sont rapportés. Eisenhardt (1989) mentionne que, afin de choisir et décrire un cas, ce n'est pas la représentativité du cas qui importe, mais plutôt la qualité de celui-ci. Conséquemment, les cas choisis ont été sélectionnés en

fonction de la richesse de la manifestation du *playfulness*, c'est-à-dire selon la présence du plus grand nombre des différents comportements associés au *playfulness*. Cependant, un choix délibéré a été fait préalablement au niveau des milieux et des contextes de collecte de données afin d'explorer plusieurs approches qu'on retrouve dans le contexte des maternelles 5 ans au Québec.

3.4. Participants et cas

Dans la section suivante, le processus de sélection des classes dans lesquelles les données ont été collectées est décrit, en passant par le type d'échantillonnage, les critères d'inclusions pour la sélection des classes, ainsi que la façon dont chacun des neuf cas (situations d'apprentissage) ont été sélectionnés. Par la suite, les trois classes choisies sont décrites brièvement.

3.4.1. Processus de sélection des classes et des cas

Nous avons fait un échantillonnage théorique de type non probabiliste, ce qui nous permet de concentrer les efforts de recherche sur des cas qui sont en lien avec le cadre conceptuel. Les données ont été recueillies en contexte de classe maternelle 5 ans. Trois classes ont été sélectionnées à l'aide d'une conseillère pédagogique au préscolaire en Mauricie et à l'aide de contacts professionnels, selon quatre critères d'inclusion. Le premier critère est d'être une classe de maternelle 5 ans dans un centre de services scolaire de la Mauricie ou du Centre-du-Québec, le second est que l'enseignante titulaire de la classe doit avoir au minimum cinq années d'expérience dans son poste

actuel. Le troisième critère d'inclusion vise une certaine uniformité des milieux, soit que l'indice de défavorisation des écoles publiques de la classe doit être entre 1 et 8, puisque nous savons que le contexte socioéconomique de l'enfant influence son *playfulness* (Cornelli Sanderson, 2010) et que cette étude ne porte pas sur les éléments socioéconomiques qui influencent le jeu. Le quatrième critère est que l'approche pédagogique de l'enseignante de la classe corresponde à une des trois approches pédagogiques suivantes : (1) approche centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaires, (2) approche centrée sur les enfants et le jeu, (3) approche intermédiaire entre les deux précédentes. En ayant une classe représentative de chacune de ces approches, nous tentons de diversifier les contextes afin d'observer les manifestations du *playfulness* dans des classes présentant une variété d'approches pédagogiques, soit les principales approches retrouvées au Québec (Marinova, Dumais, Moldoveanu, Dubé et Drainville, 2020). Ainsi, lors de la sélection des classes, deux classes ne pouvaient pas présenter la même approche pédagogique.

Toujours dans le but de sélectionner les cas en fonction du cadre conceptuel de recherche, trois cas, donc trois situations d'apprentissage, par classe ont été choisis en s'assurant d'avoir au minimum une situation d'apprentissage issue du jeu et une situation d'apprentissage initiée et dirigée par l'adulte. Le troisième cas sélectionné dans chaque classe était en lien avec le type de situation d'apprentissage fréquemment retrouvé dans le contexte de cette classe. Conformément aux recommandations de Eisenhardt (1989), qui parle d'étudier entre quatre et dix cas dans une étude de cas

multiple, nous avons neuf cas à l'étude. De plus, le nombre d'enfants participant à chacune des situations d'apprentissage observées varie d'un cas à l'autre.

3.4.2. Participants

Trois classes ont été sélectionnées dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec. La diversité des approches pédagogiques décrites dans les critères de sélection au point 3.3.1 a été respectée. La sélection des classes selon leur approche pédagogique s'est faite à l'aide des recommandations de la conseillère pédagogique de la commission scolaire et à l'aide de contacts professionnels, qui connaissaient les trois enseignantes et leurs façons de faire. En excluant les enfants qui ont eux-mêmes refusé de participer à la recherche ou dont les parents n'ont pas retourné le formulaire d'information et de consentement signé, les classes comptaient respectivement 12 enfants (classe A), 15 enfants (classe B) et 16 enfants (classe C). C'est dans ces trois classes que la collecte de données s'est déroulée.

3.4.2.1. Considérations éthiques et déontologie envers les participants

L'étude s'est vue octroyer le certificat éthique numéro CER-19-254-07.12 en date du 29 mars 2019 (appendice A). Nous nous sommes assurés de respecter les considérations éthiques et le consentement des participants. Avant toute collecte de données, une lettre de collaboration a été signée par la direction de chacune des écoles visitées (appendice B) et un formulaire d'information et de consentement a été signé par l'enseignante titulaire de chacune des classes (appendice C). Une fois l'approbation

des milieux obtenue, les parents de tous les enfants ont reçu un formulaire d'information et de consentement à signer et retourner (appendice D). Le formulaire a été écrit en mots suffisamment simples pour que les parents qui souhaitent le faire puissent le lire à leur enfant. Les enfants dont les parents ont refusé la participation à la recherche n'ont pas été filmés ni inclus dans les résultats. De plus, conformément à notre vision de l'enfant comme étant un être à part entière, le consentement verbal a été demandé aux enfants avant de commencer la collecte de données en classe et avant les entrevues semi-dirigées décrites dans la section suivante. Afin de préserver l'anonymat des enseignantes et des enfants, les noms des classes (classe A, classe B et classe C), d'enseignantes et d'enfants présentés dans le cadre de cette recherche sont fictifs.

3.5. Instruments et méthodes de collecte de données

Plusieurs instruments et méthodes ont été utilisés lors de la collecte de données : le *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008 ; appendice E), le *Test of Environmental Supportiveness* (Skard et Bundy, 2008 ; appendice F), le journal de bord et les entrevues semi-dirigées.

3.5.1. Journal de bord

Le journal de bord permet la « consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés [...] dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le

chercheur à la fois comme observateur et comme analyste » (p.111-112, Baribeau, 2005). Lors de la période d'observation, les notes prises dans le journal de bord étaient de nature descriptive, sous forme de « notes en vrac » (Lofland et Lofland, dans Baribeau, 2005). À la fin de la journée d'observation, quelques notes analytiques et interprétatives y étaient consignées afin de conserver des traces des impressions de l'étudiante-rechercheuse lors des visites d'observation et sur les éléments contextuels et environnementaux qui n'apparaissent pas clairement sur les vidéos.

Comme il est décrit à la section 3.6.3 de ce chapitre, les notes du journal de bord ont été utilisées afin de sélectionner les situations d'apprentissage qui constituaient un cas à l'étude, ainsi que les enfants y participant qui se feraient interviewer. Pour chacune des situations sélectionnées, la justification est présente dans le journal de bord. De plus, lors du traitement des données, les notes du journal de bord ont été utilisées de façon complémentaire au *Test of Environmental Supportiveness* (Skard et Bundy, 2008) que nous présentons dans la section 3.5.3.

3.5.2. *Test of Playfulness*

Comme il est décrit dans le chapitre 2 de ce mémoire, le *Test of Playfulness* (appendice E) est une grille d'observation créée par Skard et Bundy (2008) pour le domaine de

l'ergothérapie⁷, elle a été validée en anglais⁸ pour utilisation auprès des enfants en âge d'être en maternelle (Bronson et Bundy, 2001). Cette grille continent 21 énoncés correspondant chacun à un comportement associé au *playfulness*, pour lequel on évalue l'étendue, l'intensité et/ou la compétence d'un enfant, pour un total de 31 items. Ces items sont cotés entre 0 et 3, avec la possibilité de mettre la mention « non applicable » (N/A). Les vidéos captées en classe serviront à l'utilisation du *Test of Playfulness*.

3.5.3. *Test of Environmental Supportiveness*

Le *Test of Environmental Supportiveness* (appendice F, Skard et Bundy, 2008) est une grille d'observation complémentaire au *Test of Playfulness*, qui permet de rendre compte de la qualité de l'environnement entourant la situation observée. Cette grille comporte 17 items concernant les variables de l'environnement susceptibles d'avoir une influence sur le *playfulness* de l'enfant, c'est-à-dire le comportement de l'adulte responsable, les règles mises en place, le comportement des pairs, les dynamiques de domination entre les pairs, ainsi que l'environnement physique. Chacun des items comporte deux énoncés, l'un avec l'expression optimale de la variable pour soutenir le *playfulness*, par exemple « l'espace est accessible » et l'un avec l'expression de la

⁷ « L'ergothérapie permet aux personnes d'organiser et d'accomplir les activités qu'elles considèrent comme importantes : prendre soin de soi et d'autres personnes; se réaliser sur les plans personnel, scolaire et professionnel; se divertir, par exemple par les loisirs; se développer, notamment par le jeu. L'activité est au cœur de l'ergothérapie. Elle en constitue l'objet d'expertise et le moyen thérapeutique privilégié. » (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2021)

⁸ Puisque la grille a seulement été validée en anglais, nous avons choisi de l'utiliser comme tel, puisque nous avions l'aisance linguistique pour le faire.

variable susceptible de nuire à l'expression *playfulness* de l'enfant, par exemple « l'espace n'est pas accessible ». Chacun des items est coté entre -2 et 2, où 2 correspond à l'expression optimale de la variable. Dans le cadre de cette étude, les items concernant les pairs plus vieux ou plus jeunes ont été ignorés, car l'observation s'est faite en classe maternelle, où tous les enfants sont du même âge, ce qui nous a amenée à conserver seulement 11 des 17 items du test. Ainsi, dans notre étude, le score total possible du *Test of Environmental Supportiveness* est de 22, avec prise en compte des scores négatifs dans la somme. En prenant en compte les scores négatifs sur la grille, il y a un second score total théoriquement possible de -22, bien que ce score soit improbable dans un environnement scolaire. Pour chacun des items, un espace est réservé aux commentaires afin d'ajouter des spécifications et un espace à la fin de la grille est réservé afin de permettre à l'observateur d'ajouter des détails relatifs à son observation de l'environnement concernant d'autres variables que celles mentionnées dans les items de la grille.

3.5.4. Entrevues semi-dirigées

Comme notre recherche se positionne de façon à considérer les enfants comme des êtres compétents et en droit de s'exprimer sur des sujets qui les concernent (Clark, 2005; ONU, 1989), nous avons choisi de mener des entrevues semi-dirigées auprès des principaux intéressés par notre sujet de recherche : les enfants impliqués dans les situations d'apprentissage observées. Des entrevues semi-dirigées ont donc été menées auprès de dyades d'enfants au retour de la période de dîner suivant la matinée

d'observation. Un des buts de ces entrevues était d'expliciter le point de vue de l'enfant sur le déroulement de la situation d'apprentissage. Un deuxième but de l'entrevue était d'expliciter le vécu de l'enfant concernant son état d'esprit lors de la situation d'apprentissage, en lien avec les dimensions du *playfulness*. En effet, bien que le *playfulness* est observable dans le comportement (Skard et Bundy, 2008), il a aussi un aspect interne (Bateson et Martin, 2013) auquel l'observation ne nous permet pas d'accéder. La grille de l'entrevue est disponible à l'appendice G. Les questions de l'entrevue sont orientées autour de la situation d'apprentissage et des caractéristiques du *playfulness* mises en évidence par les écrits scientifiques, dont il est question dans le chapitre 2 de ce mémoire. Un troisième but de l'entrevue était de vérifier si le vécu rapporté par les enfants semblait converger ou diverger avec les observations de l'adulte.

Cette étape de la collecte de données est nécessaire puisque, comme Mucchielli (2004) le souligne, il est important de rendre explicite le vécu des acteurs concernés en rapportant la situation telle qu'elle a été vécue, ce qui est l'essence d'une étude de cas. De plus, les écrits scientifiques rapportent qu'il est possible de faire des entrevues auprès des enfants, car ils sont capables de s'exprimer sur leurs propres conceptions dès l'âge de 3 ans (Pyle et Alaca, 2018) et il est possible d'utiliser la méthodologie des entrevues semi-dirigées avec les enfants (Punch, 2002).

3.6. Le déroulement de la collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en trois étapes : (1) l'observation, (2) la sélection d'une situation d'apprentissage ainsi que d'une dyade d'enfants et (3) l'entrevue semi-dirigée avec la dyade d'enfants. Le tableau 2 présente les étapes de la collecte de données.

Tableau 2 - Sommaire des étapes de la collecte de données

| Étapes de la collecte de données | Outils et moyens | Acteurs impliqués | Moment de la journée |
|---|--|--|--|
| Étape 1 : l'observation non-participante | Journal de bord Captation vidéo | <ul style="list-style-type: none"> • L'étudiante-chercheuse : observation et prise de notes • L'assistante de recherche : prise de vidéos des situations d'apprentissage | Du début de la journée en classe jusqu'au midi |
| Étape 2 : sélection d'une ou deux situations d'apprentissage et d'une dyade d'enfants à interviewer | Journal de bord (consultation des notes) Vidéos (révision rapide) <i>Test of Environmental Supportiveness</i> <i>Test of playfulness</i> (consultation des items) | <ul style="list-style-type: none"> • Étudiante-chercheuse : Révision des notes du journal de bord et survol des vidéos pour sélectionner une ou deux situations d'apprentissage et une dyade d'enfants à interviewer. Une fois la situation sélectionnée, remplir le <i>Test of Environmental Supportiveness</i> • Assistante de recherche : Partage de ses observations lors de la prise vidéo. | Durant la pause de dîner des enfants |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| Étape 3 : Entrevue semi-dirigée | Grille d'entrevue (appendice G) Vidéos des situations d'apprentissage sélectionnées Enregistreur numérique | <ul style="list-style-type: none"> • Étudiante-chercheuse : s'assurer du consentement verbal des enfants à participer à l'entrevue. Mener l'entrevue semi-dirigée. | Durant la période de repos au retour du dîner |
|------------------------------------|---|---|---|

3.6.1. Étape 1 : Observation

La première étape de la collecte fut d'observer et de filmer les classes. Chacune des trois classes sélectionnées a été visitée lors de deux matinées, soit du début de la journée d'école jusqu'au midi. L'étudiante-chercheuse a demandé aux enseignantes de préparer des horaires de matinée typiques du fonctionnement dans la classe, en s'assurant que les enseignantes incluraient au moins une activité guidée par l'enseignante et au moins un moment de jeu libre lors des deux matinées de visite. Les matinées ont été choisies puisqu'elles représentent une bonne portion de temps de la journée en maternelle. En effet, au Québec, les journées en maternelle se terminent parfois plus tôt que celles du primaire, en plus d'avoir une période consacrée à la détente en après-midi (Équipe Naître et Grandir, 2019). Lors de ces six matinées, une assistante de recherche filmait les enfants avec une caméra de type GoPro. Ce type de caméra a été choisi pour sa discréption. L'étudiante-chercheuse repérait et sélectionnait, au meilleur de ses connaissances, les situations d'apprentissage que l'assistante devait filmer. Les deux critères de sélection des situations d'apprentissage étaient (1) la nécessité d'avoir au moins une situation d'apprentissage en jeu libre et une situation d'apprentissage initiée

et dirigée par l'adulte dans chacune des classes, ainsi que (2) la prévalence évidente des comportements associés au *playfulness* (voir *Test of Playfulness* dans le chapitre 2) chez un ou des enfant(s) participant à la situation. Ainsi, lors de chaque matinée, selon la présence d'une activité en dehors de la classe avec un spécialiste, comme un cours de musique ou d'éducation physique, entre 3 et 10 séquences vidéo d'une durée chacune variant entre 13 et 30 minutes ont été filmées. Lors de la captation vidéo, nous nous concentrions sur la prise de notes dans son journal de bord en fonction de la situation d'apprentissage, tout en restant à l'affût d'une situation intéressante à aller capter ensuite.

Les vidéos captées étaient utiles pour l'étape de l'analyse, que nous décrivons plus loin, à l'aide d'une grille d'observation standardisée (*Test of Playfulness*), mais aussi pour servir de support lors de l'entrevue avec une dyade d'enfants, à l'étape 3 de la collecte de données. Quant aux notes dans le journal de bord, elles étaient utiles non seulement à l'étape de l'analyse des données, mais aussi à la sélection d'une situation d'apprentissage à l'étape 2.

3.6.2. Étape 2 : Sélection d'une situation d'apprentissage et d'une dyade d'enfants

La deuxième étape de la collecte de données se déroulait pendant la période de dîner qui suivait la matinée d'observation et consistait à faire un retour sur la matinée afin de sélectionner une ou deux situation(s) d'apprentissage(s) qui constitueraient un cas à l'étude. Cela se faisait à l'aide des notes dans le journal de bord et d'un survol des vidéos. À ce moment de la collecte de données, l'assistante de recherche, étant parfois

plus proche des enfants puisqu'elle tenait la caméra, faisait part de ses commentaires ou des détails qu'elle a remarqués. Une ou deux situation(s) d'apprentissage(s) par matinée ont été sélectionnées en fonction des deux critères mentionnés au temps 1, c'est-à-dire (1) d'assurer une diversité des situations d'apprentissage en ayant, pour chacune des trois classes, un cas de situation d'apprentissage dirigée par l'adulte et une issue du jeu, ainsi qu'une troisième, au choix et (2) que les enfants participant à la situation d'apprentissage démontrent un haut niveau de *playfulness*. Le haut niveau de *playfulness* dans les situations d'apprentissage devait être justifié par les notes dans le journal de bord prises lors de l'observation et lors du retour sur la matinée. Dans les notes et le survol des vidéos, l'étudiante-rechercheuse cherchait à sélectionner des situations où les enfants manifestaient des comportements associés à des items du *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008 ; appendice E). Il est à noter, à ce moment de la collecte de données, que le *Test of Playfulness* était consulté, mais que la grille a été cotée à proprement dit seulement lors de l'étape du traitement et de l'analyse des données. À cette étape, les items du *Test of Playfulness* étaient donc simplement comparés aux notes du journal de bord et aux observations afin de faire le meilleur choix de situation possible. À la suite de la sélection de la situation d'apprentissage, une relecture plus approfondie des notes ainsi qu'un visionnement de la vidéo correspondant à la situation étaient faits afin de sélectionner dans la situation une dyade d'enfants faisant preuve d'un haut niveau de *playfulness* et n'ayant pas déjà été interviewés dans le cadre de cette recherche, dans le but de les interviewer au retour de la période de dîner. D'autres enfants étaient tout de même retenus, dans l'éventualité

où un enfant ne donne pas son consentement verbal pour faire l'entrevue, ce qui n'est pas arrivé lors de la collecte de données. Il est à noter que, bien qu'il n'y ait pas de redondance dans les enfants interviewés, il est arrivé que des enfants aient participé à plus d'une situation d'apprentissage retenue comme cas dans la recherche, surtout dans les cas où les situations d'apprentissages incluaient un grand nombre d'enfants ou dans les classes avec peu d'enfants.

3.6.3. Étape 3 : Entrevues semi-dirigées avec les enfants

L'entrevue, menée par l'étudiante-chercheuse, était d'une durée de 15 à 20 minutes et elle était enregistrée grâce à un enregistreur numérique. L'entrevue se déroulait toujours dans une pièce inoccupée de l'école, à l'écart des autres enfants. Les deux enfants interviewés étaient assis côte à côte, en face de l'ordinateur portable de la chercheuse, sur lequel jouait la vidéo de la situation d'apprentissage à laquelle ils avaient pris part quelques heures auparavant, lors de la matinée d'observation. La vidéo servait d'activité d'ancre à l'entrevue (Fargas-Malet, McSharry, Larkin et Robinson, 2010) ainsi que de rappel. De plus, la courte période entre la situation d'apprentissage et l'entrevue permettait un meilleur rappel.

Des stratégies ont été déployées afin de minimiser la possibilité qu'un rapport d'autorité s'installe entre l'adulte et les enfants, ce qui arrive parfois en raison des rapports sociaux qu'ont normalement les adultes et les enfants (Clark, 2005). Premièrement, la chercheuse était assise de façon perpendiculaire, afin de voir la vidéo et le visage des enfants, sans être directement face à eux et ainsi éviter un aspect

« d'interrogatoire ». Deuxièmement, les enfants étaient en dyade et avaient donc un compagnon, tout en étant plus nombreux que l'adulte (Flewitt, 2013). Finalement, tout au long de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse restait consciente de ne pas faire d'interventions visant à récompenser, réprimander, punir ou contrôler le comportement des enfants, mais les traitait plutôt comme des collaborateurs, tout en ajustant son langage à leur niveau de compréhension.

3.7. Traitement et analyse

Les méthodes d'analyse utilisées dans cette étude étaient mixtes. L'analyse quantitative s'est faite à l'aide de deux grilles d'observation, soit le *Test of Playfulness* (appendice E) et le *Test of Environmental Supportiveness* (appendice F ; Skard et Bundy, 2008) sur les vidéos et l'observation sur place. Les résultats obtenus par ces grilles ont été utilisés de façon descriptive et aucune analyse subséquente n'a été faite sur celles-ci. L'analyse qualitative, quant à elle, a été faite sur les verbatim des entrevues avec les enfants. Une première analyse phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été faite afin d'utiliser le vécu des enfants comme principale structure de la description de la situation d'apprentissage et une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a ensuite été faite afin de faire ressortir les éléments du vécu rapporté par les enfants qui répondent aux sous-questions de cette recherche et qui correspondent aux différentes caractéristiques de base du *playfulness*.

3.7.1. Analyse quantitative

La première étape de l'analyse était de faire l'analyse quantitative des données. Tout d'abord, la grille d'observation standardisée nommée *Test of Playfulness* (appendice E ; Skard et Bundy, 2008) a été utilisée pour observer les enfants qui étaient présents et qui étaient suffisamment visibles pour 10 minutes ou plus dans chacune des 9 vidéos des cas, pour un total de 34 enfants. Ensuite, les *Test of Environmental Supportiveness* (appendice F) étaient enrichis avec les observations faites sur les vidéos, qui permettaient de capter un plus grand nombre de détails. Toutes les données quantitatives recueillies ont été utilisées de façon descriptive seulement.

3.7.1.1. Passation du *Test of Playfulness* sur les vidéos des situations d'apprentissage

Pour faire la cotation du *Test of Playfulness*, nous avons utilisé un document maison, disponible à l'appendice E, regroupant les énoncés et les items qui leurs sont associés, accompagnés de leur description détaillée, fournie séparément dans l'article original du test (Skard et Bundy, 2008). Il est à noter que le *Test of Playfulness* a été utilisé en anglais, sa langue originale, dans cette étude, puisqu'il a été validé dans cette langue seulement. Cela dit, il y a deux descriptions détaillées du document maison qui sont en français, cela s'explique par une absence de description de ces items dans l'article original malgré la présence des items dans la grille, ce qui a fait en sorte que nous en avons composé une au meilleur de nos connaissances.

Dans le cadre de cette recherche, il a été décidé que la mention « non applicable » (N/A) ne pouvait être attribuable aux items concernant l'étendue (la durée) du comportement et devait être attribuée aux autres items correspondant aux comportements que la situation d'apprentissage ne permettait pas d'observer. Par exemple, si nous mettions 0 (jamais) à l'item 22 qui correspond à l'étendue de temps pendant laquelle un enfant fait le clown ou fait des blagues, il était de mise d'accorder la mention N/A à l'item 23 qui correspond à la compétence de l'enfant à faire le clown ou faire des blagues.

Ensuite, pour chacun des enfants, deux scores du *Test of Playfulness* ont été calculés. Un premier score compte tous les items cotés N/A comme étant de score « 0 », ce qui correspond à prendre les 31 items en compte, indépendamment des items jugés N/A. Ce score initialement sur 93 (31 items cotés entre 0 et 3) a été réexprimé en pourcentage. Un second score exclut du total d'items tous les items avec la mention N/A, ce qui donne un score sur un total variable, encore une fois réexprimé en pourcentage. Une charte d'analyse est disponible dans l'article original (Skard et Bundy, 2008) afin de générer un score standardisé, où le score de chacun des items est ajusté en comparaison avec le score moyen obtenu lors de l'observation de 2000 enfants. Toutefois, dans cette charte fournie par les auteurs, il manque deux items et ce, sans fournir d'explications ou faire mention de cette omission dans l'article, ce qui pourrait suggérer une erreur dans la charte. De surcroît, notre étude utilise seulement les scores du *Test of Playfulness* de façon descriptive, il a donc été décidé d'ignorer la charte d'analyse proposée par les auteurs du test.

Afin de s'assurer de la fidélité du *Test of Playfulness* dans cette étude, un accord inter juge a été fait avec un assistant de recherche sur l'observation de quatre enfants, soit 11,7% des tests à effectuer. Cet accord a permis d'obtenir un Kappa de Cohen pondéré de 0,69, ce qui est considéré comme fort (Landis et Koch, 1977). En ce qui concerne la pondération du Kappa de Cohen, nous avons instauré une pondération relative au niveau d'accord lors de l'observation. Le tableau de pondération a été pris dans la bibliothèque VCD (Meyer, Zeileis et Hornik, 2017) du logiciel R (R Core Team, 2019), où la fonction pénalisait plus pour les grands désaccords et moins pour les petits désaccords. Nous avons pris la décision de modifier le tableau original afin que la mention « non applicable » soit plus proche de 0 et plus éloignée de 3. L'accord inter juge a également permis d'obtenir un coefficient de corrélation intra classe général de 0,77 (Koch, 2014), ce qui est considéré comme excellent (Cicchetti, 1994), avec des scores variant entre 0,62 (bon) et 0,85 (excellent) pour chaque enfant observé. Le coefficient de corrélation intra classe est la mesure typiquement utilisée pour le *Test of Playfulness* dans les études que mènent l'auteur du test (Pinchover, Schulman et Bundy, 2016).

De plus, il est à noter que l'accord inter juge a été fait à trois reprises, chaque fois sur quatre enfants différents, avant d'obtenir un résultat jugé acceptable. La procédure d'accord inter juge a été faite à deux reprises avec l'assistante de recherche qui avait accompagné l'étudiante-rechercheuse lors de la collecte de données, puis une dernière fois avec un collègue détenteur d'une maîtrise, connaisseur du domaine de l'éducation et habitué avec les procédures d'accord inter juge. C'est ce dernier accord qui a été

utilisé et présenté dans cette section. Cela dit, la répétition de cet exercice a permis à l'étudiante-rechercheuse d'acquérir une connaissance approfondie des nombreuses nuances de cette grille d'observation.

3.7.1.2. Enrichissement du *Test of Environmental Supportiveness*

Le *Test of Environmental Supportiveness* a été rempli pour chacune des situations d'apprentissage, directement après les matinées d'observation lors de la période de collecte de données, puis enrichi lors du visionnement des vidéos dans la période d'analyse des données.

3.7.2. Analyse qualitative

L'analyse qualitative s'est faite consécutivement à l'analyse quantitative, à partir des verbatim des entrevues avec les dyades d'enfants. Dans un premier temps, une analyse phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été faite pour construire la description du cas. Une fois que la description du cas a été construite, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été faite afin de faire ressortir les éléments clés partagés par les enfants concernant le *playfulness*, les composantes qu'ils ont jugées importantes dans l'environnement au moment de la situation d'apprentissage, ainsi que les différences et les nuances entre leur vécu et l'observation de l'adulte.

3.7.2.1. Analyse phénoménologique

Une analyse phénoménologique a d'abord été réalisée pour chacun des cas. L'analyse phénoménologique est une première étape révélatrice dans l'analyse qualitative des données et elle permet de « se tourner et à retourner vers les témoignages avec la volonté d'être instruits par eux avant de se les approprier. » (p.141, Paillé et Mucchielli, 2012). Comme recommandé par Paillé et Mucchielli (2012), l'étudiante-chercheuse a fait une série d'écoute des entrevues et de lectures des verbatim, pour ensuite cibler des extraits en lien avec la description de la situation. Puis, en reprenant les extraits de narration de la situation d'apprentissage, une courte description a été créée pour chacune des situations d'apprentissage. Les descriptions ont donc été co-construites, en prenant pour base les affirmations des enfants concernant le déroulement de la situation, puis en complétant la description à l'aide des observations de l'étudiante-chercheuse, imprégnée de l'écoute et de la lecture des contenus des entrevues, mais aussi à partir des observations qu'elle a faites sur place, notées dans le journal de bord. Ce processus a été privilégié afin d'être conséquent avec notre posture sociopolitique en faveur de la sociologie de l'enfance (Clark, 2015), où on considère l'enfant comme une personne à part entière. Cela implique que le vécu partagé par les enfants doit être central à la description de la situation dont il fait partie. Cette prise en compte du point de vue de l'enfant s'inscrit dans une perspective plus large du souci de l'écoute, que Pallié et Mucchielli (2012) qualifient d'attitude phénoménologique : « l'attitude face

aux données est ce qu'il y a de plus fondamental, c'est-à-dire la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages [...] » (p.139-140)

3.7.2.2. Analyse thématique

Le cœur de l'analyse qualitative était l'analyse thématique (Paillé et Mucchieli, 2012). L'analyse thématique permet la « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (p.232, Paillé et Mucchieli, 2012). Le but de cette analyse était de voir sur quelles caractéristiques du *playfulness* les enfants insistaient lors des entrevues relativement à la situation d'apprentissage, mais aussi si certains éléments évoqués par les enfants divergent, confirment ou nuancent les observations de l'adulte. L'orientation de l'analyse s'est donc faite en fonction des questions de l'entrevue semi-dirigée qui étaient orientées autour des caractéristiques du *playfulness* déjà mises en évidence par les écrits scientifiques abordés dans le chapitre II (Barnett, 1991a; Cornelli Sanderson, 2010; Skard et Bundy, 2008).

À l'aide du logiciel NVivo 12 Pro, nous avons procédé à une analyse thématique séquencée. Ainsi, nous avons accordé un thème spécifique à chacune des unités de sens des verbatim, puis nous avons regroupé ces thèmes spécifiques en thèmes plus larges, soit un thème correspondant aux divergences et nuances apportées par les enfants aux observations des adultes, quatre thèmes correspondant aux quatre caractéristiques de base du *playfulness* (motivation intrinsèque, contrôle interne, liberté de suspendre la réalité objective et *framing*) telles que présentées dans le cadre conceptuel de ce

mémoire (Skard et Bundy, 2008), ainsi qu'un dernier thème général nommé « autre » regroupant les éléments ne répondant pas à la question générale ou aux sous-questions de recherche. Par exemple, dans le thème « autre », on peut retrouver un moment où l'enfant est distrait de l'entrevue, ou bien où il commence à faire des blagues qui ne sont pas en lien avec la situation d'apprentissage ou le *playfulness*. De plus, il est à noter que les extraits de verbatim utilisés pour la description de la situation et l'analyse phénoménologique, décrits à la section précédente, ont été exclus lors de l'analyse thématique.

En somme, ce chapitre a présenté les bases méthodologiques de cette recherche, soit sa visée exploratoire et descriptive (Thouin, 2017), ainsi que notre posture interprétative (Savoie-Zajc, 2018) et notre posture sociopolitique en faveur de la sociologie de l'enfance (Clark, 2005). Nous nous sommes ensuite penchés sur les méthodes employées, soit l'étude de cas multiple (Eisenhardt, 1989) avec une approche mixte (Savoie-Zjac et Karsenti, 2018). Le processus du choix des classes, enseignantes et enfants participants a été explicité et il en est de même pour le choix nos cas, soit les différentes situations d'apprentissage explorées dans le cadre de cette étude. Les outils utilisés, soit le journal de bord (Baribeau, 2005), le *Test of Playfulness* et le *Test of Environmental Supportiveness* (Skard et Bundy, 2008) ainsi que la méthode de l'entrevue semi-dirigée, ont été présentés. Les étapes de la collecte de données et celles de l'analyse ont été décrites. Les résultats ressortant de ce processus sont présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre étude qui a pour objectif d'explorer et de décrire les manifestations du *playfulness* des enfants en classe maternelle 5 ans. Dans cette étude de cas multiples, chaque cas représente une situation d'apprentissage en classe maternelle 5 ans. La première partie de ce chapitre présente les portraits complets des neuf cas à l'étude. Afin de mettre ces cas en perspective, la deuxième partie de ce chapitre met les données issues des différentes situations d'apprentissage en relation afin de répondre aux sous-objectifs de recherches fixés à la fin du chapitre 2.

4.1. Présentations des cas

L'analyse des cas s'est faite à partir des données recueillies dans trois classes maternelles d'écoles de la Mauricie et du Centre-du-Québec au printemps 2019. Chacune des enseignantes titulaires avait une approche pédagogique différente, soit une approche centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaires (classe C), soit une approche centrée sur les enfants et le jeu (classe B), ou une approche intermédiaire entre les deux précédentes (classe A).

Pour chacune des classes visitées, trois cas ont été étudiés, pour un total de neuf cas. Comme nous l'exposons au chapitre 3, chaque cas correspond à une situation d'apprentissage. Puisque les enseignantes avaient comme instruction de planifier leur horaire lors de nos visites pour qu'il corresponde aux habitudes de la classe et toute chose n'étant pas parfaitement égale, la durée des situations d'apprentissage varie d'une situation à l'autre, allant entre 13 minutes et 30 minutes.

Le tableau suivant rappelle les informations de la section 3.4.2 qui concerne les caractéristiques générales de chacune des classes, soit leur approche pédagogique et le nombre d'enfants participant à l'étude dans la classe, et introduit le nom⁹ des situations d'apprentissage (cas) explorées et décrites dans ces classes.

Tableau 3 - Vue d'ensemble des classes visitées

| Nom de la classe | Approche pédagogique de l'enseignante | Nombre d'enfants | Cas explorés et décrits |
|------------------|---|------------------|---|
| Classe A | Intermédiaire | 12 | 1. « Jouer aux hommes préhistoriques » Situation d'apprentissage issue du jeu en classe 2. « Activité de joyaux » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur 3. « Modules de recherche » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante |
| Classe B | Centrée sur les enfants et le jeu | 15 | 4. « La lettre L » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante 5. « Jeux ou ateliers calmes » Situation d'apprentissage en ateliers 6. « Les archéologues » Situation d'apprentissage issue du jeu |
| Classe C | Centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaire | 16 | 7. « Du travail » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante 8. « Jeu inventé » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur 9. « Questions » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante |

⁹ Les noms donnés aux situations d'apprentissage à partir des propos des enfants

Pour chacun des cas, nous présentons d'abord une description du cas. Cette description s'est bâtie à partir des explications de la situation d'apprentissage faites par les enfants lors de l'entrevue semi-dirigée, puis elle a été complétée par les notes d'observation faites par l'étudiante-rechercheuse.

Ensuite, nous présentons les scores individuels du *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008) de tous les enfants participants à la situation d'apprentissage, ainsi que la moyenne de ces scores. Le nombre d'items ayant obtenu la mention « non applicable » (N/A) est également mentionné pour chacun des enfants. En effet, l'analyse nous a permis de comprendre le rôle important des mentions N/A dans le cadre de cette étude. Il est apparu que, plus une situation d'apprentissage comportait de mentions N/A, plus cela démontrait que la situation n'était pas adéquate à l'expression de comportements associés au *playfulness*. Pour chacun des enfants, le nombre de mentions N/A accordées a été indiqué. Comme mentionné au chapitre 3, cela nous a amenés à créer un score individuel au *Test of Playfulness* excluant du total les items ayant reçu une mention N/A. Ainsi, dans la logique de cette étude, plus l'écart entre ce deuxième score et le premier est grand, moins la situation d'apprentissage permet ou soutient les manifestations du *playfulness* des enfants y participant. Autrement dit, s'il y a un grand nombre de mentions N/A, c'est parce que plusieurs comportements n'avaient pas la chance de s'exprimer dans la situation d'apprentissage à l'étude.

Pour poursuivre, après la description de la situation et la présentation des scores du *Test of Playfulness*, nous présentons les scores obtenus par le *Test of Environmental Supportiveness*, une grille d'observation de l'environnement complémentaire au *Test*

of Playfulness. Les commentaires inscrits en marge du *Test of Environmental Supportiveness* sont résumés aux côtés du score. Les annotations du journal de bord pertinentes à la présentation du cas sont ensuite présentées.

Finalement, les extraits saillants des entrevues semi-dirigées faites avec la dyade d'enfants sont présentés, organisés selon les quatre caractéristiques de base du *playfulness* que nous avons présentées plus en profondeur au chapitre 2, soit : la motivation intrinsèque, le contrôle interne, la liberté de suspendre la réalité objective et le *framing*. Une dernière section est allouée pour les éléments qui ont une importance pour les enfants dans le contexte de la situation d'apprentissage et les divergences de perception adulte-enfant qui sont ressorties de l'entrevue semi-dirigée, s'il y en avait. Tous les cas sont présentés en ordre chronologique, de la première classe visitée à la dernière et les cas sont en ordre d'occurrence lors des jours de visites dans les classes.

4.1.1. Description de la classe A

La classe A est celle dont l'enseignante a une approche intermédiaire entre l'approche centrée sur l'enfant et le jeu et celle centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaire. En termes d'organisation typique de l'horaire, l'enseignante passe souvent la première heure de chaque journée en jeu libre à l'extérieur avec l'autre classe maternelle de l'école A. L'enseignante entre ensuite dans son local de classe avec le groupe pour faire une causerie ou des activités plus dirigées avec les enfants. Lorsqu'il pleut, il arrive qu'elle fasse plutôt une période de jeu libre en classe, ou qu'elle fasse la période de jeu libre en après-midi. Dans cette classe, il y a des feuillets d'activités

dirigées à compléter avec les enfants. L'horaire de la journée varie d'un jour à l'autre.

Dans cette classe, les situations d'apprentissage décrites sont une situation de jeu libre en classe, une situation de jeu libre extérieur et une activité dirigée portant sur les arts et l'écriture.

4.1.1.1. Cas 1 – « Jouer aux hommes préhistoriques » Situation d'apprentissage issue du jeu en classe

Tableau 4 - Description de la situation du cas 1

(16 :50 minutes) Dans la classe A, la période de jeu libre commence. Dans ce scénario des hommes préhistoriques, proposé par l'enseignante plus tôt dans l'année scolaire, le rôle que les enfants vont jouer est « choisi avec les petits colliers. » Mis à disposition par l'enseignante, chaque collier est en fait une cocarde qui représente un rôle à choisir, « Tom [...] a un petit collier de chasseur » et Joëlle choisit « un collier de cueilleuse à cause qu'[elle] voulai[t] être un bébé. » D'abord, Tom passe quelques minutes à chercher quoi chasser et demande de l'aide à l'enseignante, qui lui propose de s'imaginer des animaux sauvages à chasser. Il décide plutôt de « chercher des *shopkins*¹⁰ pour les chasser ». Les *shopkins* ont été cachés dans la classe par Joëlle et comme Joëlle lui spécifie que « les *shopkins* c'est pas pour les chasser [...] c'est pour [leurs] fruits. », ils commencent à jouer ensemble. Comme Joëlle est « trop petite [elle est] un bébé de trois ans » pour aller cueillir, Tom l'accompagne avec un klaxon qu'il fait retentir dans la classe « pour essayer d'arrêter un animal [...] pour qu'il sache qu'il y a un chasseur. » Les deux essaient de « cueillir tous les petits fruits » et de les mettre « en paquet de 10 ». Ils retournent à la « grotte¹¹ » avec leurs trouvailles et y mangent leur (réelle) collation, en continuant de jouer leur rôle. Le jeu se poursuit pendant environ 30 minutes après la fin de l'enregistrement.

¹⁰ Minuscules jouets de plastique à collectionner

¹¹ Installée de façon permanente dans la classe, la grotte est un coin de la classe caché par un énorme carton, qui a été peint par les enfants. À l'intérieur de la grotte, il est possible et permis de grimper sur le rebord de la fenêtre de la classe.

Tableau 5 - *Test of Playfulness* du cas 1

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|-------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| A1 (Joëlle) | 69 | 4 | 80 | 73,5 | 3 | 81,5 |
| A2 (Tom) | 78 | 2 | 83 | | | |

Tableau 6 - *Test of Environmental Supportiveness* du cas 1

| Score | Commentaires |
|----------------|---|
| 20 / 22 | <p>Environnement général : L'espace dans la classe est assez restreint, les tables occupent une bonne partie de l'espace et il y a une multitude d'objets dans la classe. Cela dit, cela ne semble pas gêner les enfants. Il y a une « grotte » d'aménagée dans un coin de la classe à l'aide d'une très grosse boîte de carton où les enfants vont jouer. Il y a certains espaces dans la classe où les enfants peuvent grimper de façon sécuritaire. Tous les enfants ont accès à tous les coins de la classe.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : L'enseignante est très sollicitée par les enfants, mais leur répond un par un. Il lui arrive de participer au jeu symbolique à la demande des enfants.</p> |

Tableau 7 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 1

Les enfants sélectionnent d'abord leur rôles et l'enseignante aide à expliquer chacun des rôles. Au début, Tom prévoit jouer avec un autre ami de la classe, mais ce dernier doit vite partir pour aller avec la technicienne en éducation spécialisée. À un moment dans la situation d'apprentissage, Tom va demander de l'aide à l'enseignante pour trouver des actions appropriées à faire en lien avec son rôle.

Tableau 8 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 1

| | |
|---|--|
| Enfants interviewés : Joëlle (A1) et Tom (A2) | |
| | <p>Motivation : Lorsque questionnés sur leurs affects lors de l'activité, Joëlle dit s'être sentie « bien [et] énervée » et Tom dit s'être senti « énervé et joyeux ». De plus les enfants rapportent avoir eu « beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup [de plaisir] » (Joëlle). Cette activité a été réalisée « pour faire plaisir à [eux-]</p> |

| | |
|--|--|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p>mêmes] » (Joëlle). Joëlle explique que « c'est parce qu'on aime jouer [et] parce que comme ça on peut prendre la collation en même temps » qu'elle a eu autant de plaisir en jeu.</p> |
| | <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Dans la description, on voit qu'un système de distribution des rôles a été instauré dans la classe, les rôles sont désignés par les colliers (cocardes) de rôles choisis par les enfants au début du jeu : « on choisit c'est lequel que ça nous tente, puis on le prend le collier. » (Joëlle) Le rôle a aussi des objets typiques qui leur sont attribués : « Comme là madame [A] c'est une chamane, elle porte une peau d'animaux sur la tête. » (Tom) Lors de l'entrevue, les enfants se réfèrent régulièrement à leur rôle pour expliquer certains éléments de la situation et expliquent aussi que leur rôle peut changer d'une séance de jeu à une autre : « mettons que un moment donné, que moi je suis un chaman, une autre fois je suis un chaman, mais après ça, j't'une cueilleuse. » (Joëlle). Les rôles sont complexes et évoluent avec l'histoire, comme Tom raconte que son rôle était « de chasser, mais un moment donné je suis devenu un chef, puis j'aidais Joëlle à aller cueillir vu qu'elle était un bébé. »</p> |
| | <p>Lorsque questionnés sur ce qui est important pour eux dans cette situation, les enfants répondent que « c'est de chasser et de cueillir » (Joëlle) « parce que sinon ils peuvent être morts. Il faut manger. » (Tom) – ils répondent donc avec des éléments du scénario. De plus, les enfants substituent le sens des objets réels pour leur donner un sens lié au thème du jeu, par exemple lorsqu'ils choisissent de prendre la collation : « Comme le matin, quand la maman dit que c'est le temps de manger ou de dîner, bien là c'est le temps de manger la collation. » (Tom), « Moi je bois des fois du sang [...] c'était mes <i>yops</i>¹² le sang. »</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : Lorsque questionnés sur qui choisit comment se déroule le jeu, Joëlle répond « nous on va choisir c'est comment ça va se passer [...] madame [A] elle peut pas dire "toi tu fais ça, toi tu fais ça, toi tu fais ça !" ». Une petite partie du contrôle est tout de même perçu être entre les mains de l'enseignante : « C'est tout le temps madame [A] » qui choisit quand sera la période de jeu libre durant la journée « Puis des fois on peut, si madame [A] veut pas qu'on fait des jeux libres, on peut même en fait zéro jeux libres dans la journée. » (Joëlle)</p> |

¹² Boisson au yogourt

| | |
|---|---|
| | <p><i>Framing</i> : Le <i>framing</i> est présent à travers les rôles et l'histoire décrits plus haut, notamment avec les colliers de rôles sur lesquels les enfants ont insisté lors de l'entretien. Par exemple, Joëlle a pointé le collier de Tom sur la vidéo, disant : « Est-ce que tu vois là le petit point ? Bien en vérité ça serait un chasseur », traduisant que les enfants se servent de ces colliers pour afficher leur rôle et connaître celui des autres. De plus, dans la description de la situation, on voit que les enfants ont dû clarifier la symbolique attribuée aux <i>shopkins</i> – animaux à chasser ou fruit – pour poursuivre le jeu.</p> |
| Éléments saillants relatifs aux divergences de perception adulte-enfant | Lorsqu'observés, il a semblé que les enfants avaient commencé à jouer ensemble par nécessité, car Tom, le chasseur, devait se trouver quelque chose à faire en lien avec son rôle et Joëlle, dans son scénario, devait avoir quelqu'un pour l'accompagner à la cueillette. En plus de cela, les deux enfants voulaient utiliser les mêmes objets (les <i>shopkins</i>). Cependant, l'entrevue a révélé que les deux enfants sont régulièrement des compagnons de jeu « On joue toujours toujours toujours ensemble » (Joëlle) |

4.1.1.2. Cas 2 – « Activité de joyaux » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur

Tableau 9 - Description de la situation du cas 2

(13 minutes) Cette situation d'apprentissage se déroule dans la cour de l'école A, environ 40 minutes après le début d'une période de jeu extérieur au début de la journée. L'autre classe de maternelle de l'école A occupe aussi cette grande cour. Les enseignantes des deux classes sont plus loin et accompagnent le jeu d'autres enfants. Léonie, Amély et Samuel discutent tout en observant le sol, accroupis près d'un escalier en margelle avec un rebord de béton. Ils « trouve[nt] des joyaux [...], des cristaux », qui sont en fait de minuscules cailloux « pleins de couleur, dans le sable ou dans les feuilles, [ils] les trouve[nt], [ils] les dégage[nt] ». « C'est Tom [qui les] a trouvé, après, [Samuel et Léonie sont] allés voir, il y en avait, puis Amély elle est venue après. » Après quelques minutes à fouiller, Léonie part et elle revient, car elle a échappé ses « cristaux » et souhaite en ravoir. Amély, quant à elle, papillonne d'une activité à l'autre, à un moment, en fouillant, « elle a trouvé un déchet [...] un petit papier bleu » qu'elle va jeter. Après quelques minutes à fouiller, elle va rejoindre son enseignante et d'autres enfants qui font du bricolage avec des bouts de branches un peu plus loin. De son côté, Samuel reste très concentré sur sa fouille tout au long de la situation et se lève à un seul moment pour aller « montrer [ses trouvailles] à [Mélanie] », l'enseignante de l'autre classe maternelle.

Données issues de l'observation

Tableau 10 - Test of Playfulness du cas 2

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| A3.1 (Léonie) | 62 | 3 | 69 | | | |
| A4.1 (Amély) | 53 | 4 | 60 | 54,7 | 4,3 | 63,3 |
| A5 (Samuel) | 49 | 6 | 61 | | | |

Tableau 11 - *Test of Environmental Supportiveness du cas 2*

| Score | Commentaires |
|----------------|---|
| 20 / 22 | <p>Environnement général : La cour est très grande et est entièrement accessible aux enfants. La situation d'apprentissage se passe dans une section de la cour qui est près du bâtiment de l'école. La cour extérieure offre plusieurs possibilités de jeu grâce aux infrastructures (modules, balançoires, sable, arbres, aire gazonnée, terrain de soccer, asphalte, matériaux libres et ouverts, etc.).</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : Les enseignantes jouent avec des groupes d'enfants, mais pas avec celui observé lors de cette situation d'apprentissage. Comme l'espace est très grand, les enfants doivent parcourir beaucoup de distance pour demander de l'aide ou de l'attention à l'enseignante et les enseignantes n'ont pas l'opportunité d'observer et de comprendre le jeu de tous les enfants. Dans cette situation d'apprentissage issue du jeu, les enfants sont concentrés sur ce qu'ils font et se parlent peu entre eux.</p> |

Tableau 12 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 2

| |
|---|
| Les enfants s'intègrent facilement dans le jeu lorsqu'ils arrivent. |
|---|

Tableau 13 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 2

| Enfants interviewés : Amély (A4.1) et Samuel (A5) | |
|---|---|
| | <p><u>Motivation :</u> Pendant l'activité Amély rapporte que : « je me sentais joyeuse » et qu'elle referait cette activité plus souvent, qu'elle essayait d'avoir « du bien » et « du plaisir » en faisant cette activité. Samuel aussi referait cette activité plus souvent, mais dit avoir ressenti « un peu » de plaisir. Lorsque questionné sur sa motivation à faire cette activité, il répond qu'il ne cherchait « pas du plaisir [...] je voulais avoir les cristaux. »</p> |
| Perceptions des enfants sur leur | <p><u>Liberté de suspendre la réalité :</u> Peu de mentions sont faites en lien avec la liberté de suspendre la réalité. Tout de même, Amély mentionne qu'il y a eu un élément déclencheur dans leur activité : « il y a un “bang tout d'un coup”¹³ [...] Le “bang tout d'un coup” c'est encore</p> |

¹³ Dans la classe A, l'enseignante enseigne le schéma narratif et le « bang tout d'un coup » fait référence à l'élément déclencheur.

| | |
|--|---|
| propre <i>playfulness</i> | <p>le petit joyau bleu. ». De plus, lorsque questionnés, les enfants affirment que ce sont des cristaux bien réels « mais [ils n'étaient] pas géants » (Samuel) et Samuel confirme que ces cristaux sont réels en ajoutant : « Oui! Dans ma poche de manteau je vais te le montrer quand on va arriver! »</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : Lorsque questionnés sur qui a choisi les règles et le déroulement de l'activité, Amély comme Samuel répondent « moi ».</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Les enfants abordent le partage des cristaux, Samuel « en a mis dans [ses] poches de manteau » et il compte plus tard « les partager à [Émile], à Amély... ». Amély ajoute à propos des règles que « Les règles c'est de ne pas se chicaner parce qu'il y en avait juste un bleu. »</p> <p>Samuel rapporte qu'il demandait aux autres enfants de le laisser tranquille : « Je disais “ vas-t-en. vas-t-en. vas-t-en. vas-t-en.” [à] Amély, [Émile], Léonie. »</p> |
| Éléments saillants relatif au contexte | <p>Lorsque questionnés sur ce qu'ils trouvaient importants dans l'activité, Samuel répond : « Madame [A] était là-bas [...] puis Madame [Mélanie]. ». Sur ce qui est important dans le jeu extérieur, Samuel dit que « le sable c'est important [...] pour construire ».</p> |

4.1.1.3. Cas 3 – « Modules de recherche » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante

Tableau 14 - Description de la situation du cas 3

(22 :30 minutes) Dans la classe A, tous les enfants de la classe sont assis autour des tables installées au milieu de la classe. Léonie, Eddie, Amély et Maeva sont tous les quatre assis autour d'une même table. Ils viennent de terminer la collation après une heure passée à l'extérieur. Pendant plusieurs minutes, l'enseignante « explique [ce qu'ils] doi[ven]t faire », soit un « module de recherche [sur] les arts ». Pendant les consignes, les enfants écoutent l'enseignante en silence, puis commencent l'activité en discutant entre eux. Ils doivent « prend[re] les ciseaux pour découper les [œuvres d'] art qu'[ils] aime[nt] », les coller dans leur module de recherche, puis écrire le nom de l'artiste en lien avec l'œuvre. Pour écrire le nom de l'artiste, ils doivent trouver qui est l'artiste, s'ils le ne connaissent pas déjà et ensuite trouver comment l'écrire, ce qui requiert de s'entraider entre enfants. L'enseignante accompagne les enfants qui demandent de l'aide, souvent en sollicitant l'aide de toute la classe pour répondre aux questions des enfants. Au total, l'activité a duré environ 40 minutes.

Données issues de l'observation

Tableau 15 - Test of Playfulness du cas 3

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| A3.2 (Léonie) | 46 | 7 | 60 | | | |
| A4.2 (Amély) | 41 | 6 | 50 | | | |
| A6 (Eddie) | 42 | 4 | 48 | | | |
| A7 (Maeva) | 38 | 6 | 46 | | | |
| | | | | 41,75 | 5,75 | 51 |

Tableau 16 - Test of Environmental Supportiveness du cas 3

| Score | Commentaires |
|----------------|---|
| 20 / 22 | <p>Environnement général : Toutes les tables de la classe sont réunies pour faire une longe table. Les enfants sont bien répartis autour de la table. Tout le matériel requis pour faire l'activité est à disposition des enfants et plusieurs outils, par exemple pour s'aider à écrire, sont disposés un peu partout dans la classe et les enfants savent où les trouver. Les enfants ont le droit de se promener à leur guise dans la classe pendant l'activité.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : L'enseignante soutient les enfants qui demandent de l'aide. De façon générale, les enfants s'entraident, mais il arrive qu'ils ne s'écoutent pas, ou ne répondent pas aux demandes de leurs amis.</p> |

Tableau 17 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 3

| |
|---|
| Lorsque l'enseignante intervient pour ramener un enfant à l'ordre, elle utilise surtout des phrases simples, affirmatives et positives. L'enseignante intervient souvent auprès d'Eddie pour le ramener à l'ordre, lui demander de se concentrer sur l'activité en cours. |
|---|

Tableau 18 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 3

| Enfants interviewés : Léonie (A3.2) et Eddie (A6) | |
|--|---|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p><u>Motivation</u> : Les enfants ont apprécié cette activité de façon différente, bien que Léonie et Eddie affirment tous deux s'être sentis « bien » lors de l'activité et, en faisant référence à la <i>Météo intérieure</i>¹⁴, ils se sont sentis « Soleil » (Eddie) et « Soleil, arc-en-ciel » (Léonie). Eddie rapporte avoir également ressenti « de l'ennui [car] c'était long », il n'aimait pas « tout le monde qui parlait très très très fort ». Lorsque questionné sur pourquoi il avait envie de faire cette activité, il répond : « Bien je ne sais pas [...] c'est pas nous qui a décidé. » Il dit également qu' « on faisait ça pour accrocher dans la classe » et pour faire plaisir « à un adulte [...] à tout le monde ». Eddie mentionne qu'il ne referait pas cette activité plus souvent « mais j'ai aimé quand on découpe les œuvres ». Pour sa part, Léonie affirme qu'elle ferait cette activité plus souvent et ajoute : « on peut la refaire chez nous ». Elle dit avoir</p> |

¹⁴ La météo intérieure est un outil de gestion émotionnelle parfois utilisé en maternelle, où les différentes météos représentent des états d'esprit.

| | |
|---|---|
| | <p>ressenti « du plaisir » et qu'elle faisait cette activité juste pour le plaisir, pour faire plaisir « à tout le monde, en fait ». Léonie a surtout aimé « écrire le nom des artistes, essayer de s'amuser à écrire les noms ».</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : Dans cette activité, les enfants décident « les petites images qu'on découpe » (Léonie). Léonie a aimé « quand on a choisi nos œuvres! ». En contrepartie, lorsque questionnés sur qui a choisi cette activité, qui a choisi les consignes et qui décide comment se passe l'activité, les enfants répondent « madame [A] ! ».</p> |
| | <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Cette caractéristique du <i>playfulness</i> n'était pas présente dans le discours des enfants.</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Spontanément, lors de l'entrevue, les enfants parlent des règles de bonne conduite « on fait pas comme "Hey Léonie, est-ce que tu veux celle-là? Mais moi aussi." Pis après on va comme déchirer la feuille. » (Eddie) « Parce que ça se peut qu'on déchire une œuvre! » (Léonie), « Ouais, on fait pas de chicane. » (Eddie). De plus, ils affirment que tous les enfants sur la vidéo sont des amis « tout le monde de l'école en fait. Bien, toutes les classes tous les amis » (Léonie). À s'ils jouent souvent ensemble, Eddie répond « Ça dépend [...] des jeux libres ».</p> |
| Éléments saillants relatifs au contexte | <p>Alors que ce qui entoure l'activité guidée par l'enseignante est le sujet abordé par les questions de l'entrevue, les enfants parlent spontanément du jeu libre : « Souvent, il y a une grotte [...] Puis, est-ce que tu as vu il y a des branches? [...] Regarde, il y a du feu des fois dessus. » (Eddie). Lorsque questionnés sur les éléments qu'ils trouvent importants dans la classe maternelle, Léonie répond : « plus jouer un peu aux jeux libres un peu plus longtemps [...] j'aimerais ça jouer un peu plus longtemps. » Eddie insiste également sur l'ami du jour « mais ce soir c'est cool à cause qu'on va piger l'ami du jour. [...] Parce qu'il faut prendre un sac, il y a des noms, puis on pige, puis après on fait comme une devinette. »</p> <p>Les clowneries des autres enfants sont également abordées spontanément de nombreuses fois par les enfants, par exemple, ils me font remarquer qu'on entend la blague d'un autre enfant hors cadre : « Il arrête pas de dire Monet Monet Monet! [...] c'est un artiste là c'est pas de la <i>money cash</i> ! » (Léonie). « Mais aussi, qu'est-ce que j'ai aimé voir, c'est que quand Eddie il a (rire) sauté dans la table! » (Léonie). Eddie me dit qu'il est possible pour eux de faire des blagues et des clowneries dans chacune des activités de la classe.</p> |

4.1.2. Description de la classe B

La classe B est celle dont l'enseignante a une approche centrée sur l'enfant et le jeu. En termes d'organisation typique de l'horaire, l'enseignante commence tous les jours par une causerie. En fin de matinée, elle réserve invariablement une période de 50 minutes de jeu libre. Dans cette classe, aucun compromis n'est fait qui pourrait réduire le temps de la période de jeu libre et les enfants savent que cette plage horaire ne bougera pas. Entre la causerie du début de journée et la période de jeu libre en fin de matinée, l'enseignante fais parfois des activités dirigées, des ateliers, ou des périodes de jeux de société qu'elle appelle « jeux ou ateliers calmes ». Dans cette classe, les situations d'apprentissage décrites sont une situation en activité dirigée, une situation en période de jeux calmes et une situation de jeu libre en classe.

4.1.2.1. Cas 4 – « La lettre L » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante

Tableau 19 - Description de la situation du cas 4

(30 :35 minutes) Dans la classe B, l'enseignante explique l'activité aux enfants, « [ils ont] un livre, puis [ils vont] le refaire ». Le livre est un abécédaire. Les noms des enfants sont pigés au hasard pour choisir leur coéquipier et ils sont répartis en équipes de deux, sauf Malory, Ian et Arthur qui « avai[en]t le droit d'être à trois » « parce que [ils] étais[nt] les trois derniers. » Ils ont pour tâche « de faire la lettre "L" ; tout ce qui commence par "L" [ils] le colle[nt] » sur une feuille, « Comme "Lapin", "LLLLlavabo" ». Comme les enfants peuvent s'installer où ils le souhaitent, l'équipe s'installe par terre dans un coin de la classe normalement destiné au jeu symbolique, Malory s'installe couchée sur le ventre en dessous d'une table, alors que les deux autres sont assis par terre et ils fouillent dans des magazines à la recherche d'images. Ils ont chacun une tâche spécifique « c'est Ian qui disait les mots, Arthur collait et [Malory] découpa[t]. » Pour éviter la chicane, par eux-mêmes, ils ont « même fait une solution, [ils se sont] fait tourner les affaires », c'est-à-dire les tâches. Pendant l'activité, l'enseignante passe d'équipe en équipe pour accompagner les enfants qui en ont besoin et voir si tout se passe bien, elle visite l'équipe de Malory, Ian et Arthur en dernier plusieurs minutes après le début de l'activité.

Données issues de l'observation

Tableau 20 - Test of Playfulness du cas 4

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| B1 (Malory) | 51 | 6 | 62 | | | |
| B2 (Ian) | 51 | 5 | 60 | 47,7 | 6 | 58,3 |
| B3.1 (Arthur) | 41 | 7 | 53 | | | |

Tableau 21 - Test of Environmental Supportiveness du cas 4

| Score | Commentaires |
|----------------|---|
| 17 / 22 | <p>Environnement général : Les enfants ont été la dernière équipe à être formée. Les autres enfants étaient déjà installés aux tables, ils ont donc choisi de s'installer par terre dans un coin plus caché de la classe. Ils sont entourés par les objets du coin symbolique « maison ».</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : Les enfants se traitent de façon remarquablement équitable et mettent au point un système de rotation des tâches. Ils sont dans un coin qui n'est pas facilement accessible pour l'observation de l'enseignante, ce qui fait en sorte qu'elle vient faire des interventions qui sont décalées avec la situation et qui sèment un peu de confusion chez les enfants. Par exemple, elle va demander aux enfants de faire une rotation des tâches, alors que la rotation venait d'être faite, ou elle demande à Malory de retourner dans son équipe – l'enseignante avait oublié que c'était exceptionnellement une équipe de trois.</p> |

Tableau 22 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 4

Les enfants négocient entre eux et s'impliquent grandement pour réussir l'activité. Ils ont tout de même des moments où ils font des blagues – les blagues sont en lien avec l'activité.

Tableau 23 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 4

| Enfants interviewés : Malory (B1) et Ian (B2) | |
|---|--|
| Perceptions des enfants sur leur | <p><u>Motivation :</u> Lors de cette activité, Malory et Ian disent s'être « bien » sentis, « à cause qu'on dépense notre énergie, puis on travaille. » (Malory) « J'ai du plaisir » (Malory) pendant cette activité, « Le but c'est d'avoir du plaisir » ajoute-t-elle, elle fait l'activité « [pour faire plaisir] à nous-mêmes. C'est notre cœur qui donne des émotions, c'est pas madame [B]. » Un autre but de cette activité est « d'en faire plus [...] comme ça, ça nous fait apprendre beaucoup d'affaires, puis nous, aller à l'école c'est le fun. »</p> <p>Malory referait cette activité chez elle, mais pas Ian, qui « aime ça mais moyen ». Malory propose de noter l'activité de 1 à 10 : « Ça arrête à 10 en fait, moi c'est 5 » (Malory) et « moi c'est 1 » (Ian). Les aspects</p> |

| | |
|------------------------------|--|
| propre <i>playfulness</i> | <p>plus ennuyeux identifiés par les enfants sont « que ça soit trop long » (Ian), « moi je m'ennuie à cause que c'est poche, rien qu'être là à dire plein de mots » (Malory), « j'ai envie de faire autre chose » (Ian) « pour pouvoir aller au jeu libre puis pouvoir nous amuser et nous éclater. » (Malory) Malory spécifie que dans cette activité, « Non. On s'amuse pas, on s'éclate pas. Éclater ça veut dire "oui oui oui oui !!!" »</p> |
| | <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Lorsque questionnés s'ils avaient un rôle ou une histoire dans cette situation d'apprentissage, Malory explique que « Non, ça c'est comme si on serait dans un jeu de rôle. »</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : C'est « madame [B] » (Malory) qui a choisi les consignes et l'activité « elle, elle choisit nos activités. » (Malory). « Mais c'est nous [qui avons décidé de changer les tâches] à chaque tour » (Malory), « nous trois » (Ian). C'est « madame [B], elle, elle faisait l'échange des livres¹⁵ [...] le livre c'est madame [B], mais nous on est obligés d'écouter ses consignes, mais quand même on avait le droit de découper, si c'est la mauvaise affaire puis on découpe, on avait juste une petite erreur. » (Malory) Les enfants pouvaient également choisir leur emplacement dans la classe : « Je m[e suis] placée en dessous de la table! »</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Lorsque questionnés sur ce qui était important pour eux dans l'activité, Ian dit « faut pas se chicaner » et Malory ajoute : « ce qui était important, c'est pas qu'on fasse de chicane, à cause que les chicanes, des fois madame [B] va nous avertir, puis on s'est pas faite avertir. » Concernant les consignes soulignées par les enfants, Malory ajoute : « Puis aussi il faut s'aimer¹⁶ de notre travail à nous, pas le travail aux autres. » À la suite de cela, les enfants évoquent également de façon spontanée des normes sociales : « puis si on pleure pour nous, puis les autres ils se moquent [...], ça c'est très important. » (Malory) « parce que c'est pas gentil » (Ian), « Oui, ça peut faire encore plus de peine aux autres. À la personne. » (Malory) Concernant les amitiés, Malory et Ian jouent « des fois » (Ian) ensemble, mais « Arthur il ne joue jamais avec nous. » (Ian).</p> |

¹⁵ Les magazines dans lesquels ils découpent les images

¹⁶ Dans le contexte de la phrase, il est supposé par l'étudiante-rechercheuse qu'elle a voulu dire « se mêler »

| | |
|---|--|
| Éléments saillants relatifs au contexte | <p>Malory souligne fréquemment que ce n'est pas grave de faire des erreurs quand on fait une activité, par exemple lorsqu'elle parle du but de l'activité : « Il faut pas qu'on ait des erreurs, si on a des erreurs c'est pas grave. », ou encore, comme mentionné précédemment, lorsqu'elle décrit l'activité « si c'est la mauvaise affaire puis on découpe, on avait juste une petite erreur. »</p> <p>Ian rapporte qu'il a fait une blague à Arthur. Alors que les enfants devaient trouver des mots qui commencent par la lettre L, il a proposé, en blague, à Arthur d'ajouter des <i>playmobil</i>¹⁷.</p> |
|---|--|

4.1.2.2. Cas 5 – « Jeux ou ateliers calmes » Situation d'apprentissage en ateliers

Tableau 24 - Description de la situation du cas 5

(23 minutes) Dans la classe B, les enfants reviennent d'un cours de musique et s'installent pour commencer une période de « jeux calmes », soit de jeux de société. Cyril s'installe sur le tapis avec le jeu *La forêt enchantée* et Matéo vient le rejoindre, suivi de Jack. « [Ils ne] joue[nt] pas au vrai jeu », mais plutôt une version modifiée « [ils] met[tent] les arbres devant [eux], pour faire qu'ils bloquent le chemin [...], mais pas tous les chemins [...] si non, on peut sauter par-dessus les arbres dans ce jeu-là. ». « En premier c'était Cyril qui avait choisi cette idée-là », de modifier les règles du jeu, même si l'enseignante « a dit qu'il faut jouer à de vrais jeux. » De son côté, Cédric, après avoir cherché pendant quelques minutes quoi faire durant cette période, tente de rejoindre la partie déjà en cours et réalise que « c'est même pas le vrai jeu qu'ils jouent ». Il reste donc près d'eux et tente de leur expliquer les règles ; « il faisait juste [leur] dire qu'il fallait jouer au vrai jeu. ». Jack gagne la partie et ils rangent le jeu. Ensuite, Matéo et Cyril partent se trouver un autre jeu de leur côté – en rampant sous une table au passage. Cédric et Jack, quant à eux, se font interroger par l'enseignante qui leur propose de se joindre à elle et un autre enfant (Ian) pour jouer à « Gorilla », un jeu de carte. « C'est [Cédric] qui a gagné, parce que Ian il pigeait trop [...] puis madame [B] faisait juste des *passe ton tour* ». Ils jouent une deuxième partie dans laquelle « [Jack] a gagné » à la suite de quoi il conseille les deux autres enfants « qui continuent de jouer » contre l'enseignante.

¹⁷ Les *playmobil* sont une marque de jouets / figurines allemande.

Données issues de l'observation

Tableau 25 - *Test of Playfulness du cas 5*

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|-------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| B4 (Cédric) | 61 | 4 | 70 | 65,25 | 3,25 | 72,75 |
| B5 (Jack) | 67 | 3 | 74 | | | |
| B6 (Matéo) | 63 | 3 | 70 | | | |
| B7 (Cyril) | 70 | 3 | 77 | | | |

Tableau 26 - *Test of Environmental Supportiveness du cas 5*

| Score | Commentaires |
|----------------|--|
| 22 / 22 | <p>Environnement général : L'ambiance de la classe est calme. Les enfants ont accès à une panoplie de jeux de société qu'ils connaissent. Les enfants ont pour consigne de choisir un jeu et de le faire selon les règles, mais l'enseignante ne vérifie pas si c'est vraiment le cas.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : Pour le deuxième jeu, l'enseignante invite les enfants à se joindre à elle, voyant qu'ils ont terminé un jeu. En jouant à Gorilla, l'enseignante structure beaucoup les enfants dans l'activité, surtout concernant les règles (tours, signification des cartes.)</p> |

Tableau 27 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 5

Les enfants ont choisi d'avance leur jeu pour cette période de jeux calme, juste avant de partir pour leur cours de musique qui a précédé cette période.
 Jack est très proactif au niveau social.

Tableau 28 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 5

| | |
|--|--|
| Enfants interviewés : Cédric (B4) et Jack (B5) | |
| | <p><u>Motivation :</u> Lors de la situation d'apprentissage, Cédric rapporte se sentir « bien » et Jack « content ». Ils ont « beaucoup de plaisir » (Jack) « beaucoup, beaucoup, beaucoup [...] million, million, million! » (Cédric). Des deux jeux, pour Cédric « c'est [Gorilla] » le plus amusant, mais Jack et Cédric aimeraient refaire les jeux de <i>La forêt</i></p> |

| | |
|--|--|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p><i>enchantée</i> et <i>Gorilla</i> plus souvent. Ils jouent à ces jeux « pour le plaisir » (Cédric) et « on essayait de gagner » (Jack).</p> <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Jack et Cédric disent ne pas avoir joué de rôle dans cette situation « c'est juste qu'on a des petits pions ! [...] c'est nous qui jouent les pions, moi je suis le vert. » (Jack)</p> <p><u>Contrôle interne</u> : Ce sont les enfants qui ont décidé du jeu <i>La forêt enchantée</i> « C'est Cyril et Matéo parce que je suis arrivé en dernier » (Jack). C'est « madame [B] » (Jack) qui a donné les consignes de <i>La forêt enchantée</i>, mais ils ont modifié les règles du jeu et « c'est Cyril qui a commencé en premier à essayer de faire cette consigne-là. » (Jack). Pour <i>Gorilla</i>, le jeu a été initié sous forme d'invitation par l'enseignante : « c'est madame [B] qui nous a appelés, puis nous on a dit oui, on aime trop ça jouer à ce jeu-là. » (Cédric)</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Lors du jeu de <i>La forêt enchantée</i>, « je voulais dire qu'il fallait jouer au vrai jeu, mais eux ils ne m'écoutaient pas ! » (Cédric) À cela, Jack répond que c'est parce que « c'était moi, Cyril et Matéo qui jouaient. » En parlant des amis de classe avec qui il joue, Jack dit : « Bien on n'est pas très beaucoup d'amis, on est des amis. » En lien avec l'amitié et la motivation, Jack dit s'être joint au jeu de <i>La forêt enchantée</i> « parce que Cyril et Matéo c'est mes meilleurs amis ».</p> |
| Éléments saillants relatifs au contexte | <p>Lors de l'entrevue, les enfants insistent sur qui a gagné. Par exemple, lorsque questionnés sur ce qu'ils sont en train de faire, Jack répond : « je suis en train de gagner. » De plus, ils parlent spontanément de qui a gagné à plusieurs reprises : « moi j'avais gagné deux fois » (Cédric), « mais j'ai gagné une fois » (Jack), « il y a cinq jeux que je gagne tout le temps » (Cédric).</p> <p>Lorsque questionnés sur ce qui est important, les enfants parlent de ce que les jeux permettent de travailler : « ce qui est important c'est de jouer au vrai jeu. » (Cédric) « Oui, c'est vrai, quand on joue au vrai jeu ça travaille vraiment la mathématique. » (Jack) « La mathématique ça travaille [...] le cerveau! » (Cédric). En parlant de <i>Gorilla</i>, ils disent : « Ça travaille les doigts » (Cédric), « ça travaille les doigts pour tenir nos cartes, prendre les cartes. » (Jack)</p> |

4.1.2.3. Cas 6 – « Les archéologues » Situation d'apprentissage issue du jeu

Tableau 29 - Description de la situation du cas 6

(30 :35 min) Dans la classe B, les enfants s'installent pour la période de jeu libre qui a lieu tous les jours sans faute, pendant 50 minutes, en fin d'avant-midi. « Quand [ils sont] en jeu libre, [ils] peu[ven]t choisir n'importe quel jeu. » Ils doivent placer leur nom sous l'image du jeu qu'ils choisissent. Pascale et Sophie choisissent « l'image des archéologues, c'est une image de *Pokémon*¹⁸ », elles s'installent donc à la table prévue pour ce jeu. Arthur, lui aussi, joue aux archéologues et s'installe à la table. Au début, Pascale « fait des recherches [et] met le sable [cinétique¹⁹] dans [un] plat » et Sophie joue avec des figurines de dinosaures qui « se chicanaien[t], après, ils sont redevenus amis ». Arthur, quant à lui, « grattait [un bloc] » prévu à cet effet pour essayer « de trouver des os », à la façon des archéologues. Arthur quitte momentanément le coin de jeu, puis revient et utilise différents éléments de ce coin de jeu, par exemple, un livre de labyrinthes et une marionnette de ptérodactyle. Il va parfois demander l'assistance de l'enseignante, qui, pour sa part, se promène entre les stations de jeu libre pour accompagner les enfants et enrichir leur jeu. Quant à Pascale et Sophie, leurs jeux respectifs se rejoignent tranquillement, ce qui fait évoluer le scénario. À la fin de la période, elles sont des « dentistes de dinosaures » et utilisent le sable cinétique comme de la pâte à dent.

Données issues de l'observation

Tableau 30 - Test of Playfulness du cas 6

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| B8 (Pascale) | 76 | 3 | 85 | 66,7 | 3 | 74,3 |
| B9 (Sophie) | 73 | 3 | 81 | | | |
| B3.2 (Arthur) | 51 | 3 | 57 | | | |

¹⁸ Dessin animé avec des créatures magiques

¹⁹ Mélange de sable et de silicium qui ne nécessite pas d'eau pour être malléable

Tableau 31 - Test of Environmental Supportiveness du cas 6

| Score | Commentaires |
|----------------|--|
| 21 / 22 | <p>Environnement général : Ils sont dans un coin « archéologie » constitué d'une table et de matériel thématique (figurines de dinosaures, sable cinétique, livre de dinosaure, marionnette, bloc d'archéologue à gratter, un microscope, etc.) L'enseignante a choisi ce thème. Il n'y a pas de chaise à la table, mais les enfants peuvent choisir de s'en amener une.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : L'enseignante se promène dans la classe aux différents coins, mais ne dirige pas le jeu. L'enseignante vient s'enquérir de l'histoire que construisent Pascale et Sophie.</p> |

Tableau 32 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 6

| |
|---|
| Arthur est attentif au jeu de Pascale et Sophie même s'il semble de prime abord concentré sur son jeu sensorimoteur, car il propose parfois des éléments pour leur jeu. Arthur gravite autour de l'histoire de Pascale et Sophie, mais il a de la difficulté à s'intégrer et ces dernières le réprimandent un peu pour des détails. |
|---|

Tableau 33 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 6

| Enfants interviewés : Pascale (B8) et Sophie (B9) | |
|--|--|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p><u>Motivation</u> : Lorsque questionnées sur leurs affects lors de cette situation, les enfants répondent qu'elles se sont senties « contente, moi j'étais vraiment contente » (Sophie) et qu'elles ont eu du « plaisir » (Pascale), « beaucoup [de plaisir] » (Sophie), « gros comme le ciel » (Pascale), « non, gros comme l'espace! » (Sophie). Elles disent faire cette activité uniquement pour le plaisir. « Parce que nous on a vraiment beaucoup de plaisir, bien, on n'a pas vu Arthur s'en aller » (Pascale), « moi j'étais vraiment concentrée » (Sophie). Pascale et Sophie disent qu'elles aimeraient refaire cette activité, même chez elles : « Si c'était possible, si j'avais des dinosaures » (Sophie), « [et] du sable comme ça et des œufs, mais j'en n'ai pas, je vais en demander à ma fête! » Lorsque questionnées sur ce qu'elles trouvaient plaisant dans l'activité, elles répondent par des éléments du scénario : « parce qu'on s'occupait des dinosaures » (Sophie), « moi j'ai beaucoup aimé ça quand j'allais nettoyer le petit dinosaure » (Pascale).</p> |

| | |
|---|--|
| | <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Concernant les rôles « on faisait chacun un métier, moi, je faisais toujours le sable et Arthur le bloc, il fallait trouver des œufs, des faux œufs. » (Pascale) et « Pascale et moi on était des dentistes pour les dinosaures [...] en même temps on était des archéologues. » (Sophie) Sophie explique ce qu'est une dentiste pour dinosaures : « j'avais des dinosaures de compagnie, quand mes dinosaures ils avaient des caries, hé bien j'ai brossé ses dents, puis, on faisait semblant que je mettais du sable dans un genre de verre de mathématiques [...] et là on prenait du sable, après on le tapait, après on brossait les dents. » Pascale ajoute que : « J'avais un petit pinceau avec un petit peu de sable. Mais là il est plus gros et là il est plus petit [...] je brossais les dents avec le petit pinceau. » Elles expliquent comment elles en sontvenues à devenir des dentistes de dinosaures : « C'est à cause des pinceaux ça nous a donné des idées » (Pascale), « c'est avec notre imagination » (Sophie) Concernant le scénario, Sophie exprime qu'il y a un lien entre son vécu de tous les jours et l'histoire des dentistes de dinosaures : « j'ai perdu une dent. Il a perdu une dent fait que, ça va pas repousser sa dent », « sa dent de dinosaure » (Pascale). Une grande proportion du temps d'entrevue est occupé par les enfants qui racontent en détail les différents éléments du scénario.</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : C'est l'enseignante qui décide des différents coins thématiques de jeu : « C'est pas nous qui l'a inventé, c'est madame [B], c'est toujours elle qui fait les jeux, comme la chocolaterie. [...] on fait ce qu'il y a. » Cependant, c'est elles qui ont choisi l'activité des archéologues : « je voulais y aller aux archéologues » (Sophie). Lorsque questionnées sur qui a choisi les consignes du jeu, Sophie répond : « c'est moi! » et ajoute que « moi je voulais faire une histoire pas comme les autres. » C'est « nous trois » (Sophie) qui faisait l'histoire.</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Sophie parle de la communication entre eux, notamment avec Arthur : « Je voulais dire "Est-ce que tu pourrais arrêter?", mais j'ai oublié de dire ça. [À la place] j'ai comme dit "Hey tu as fait tomber le dinosaure-marteau!" » Sophie et Pascale affirment qu'elles sont amies entre elles et avec Arthur.</p> |
| Éléments saillants relatifs au contexte | Le scénario prend une grande importance dans cette situation pour les enfants. Lorsque questionnées sur ce qui était important, Sophie répond : « Bien c'est surtout, mon dinosaure rapide il avait surtout des caries, fait que là il fallait que je lui brosse ses dents. » En fin |

| | |
|--|--|
| | d'entretien, lorsque questionnées sur ce qui était important dans cette situation, Sophie rajoute : « Mon dinosaure il avait toujours des caries parce qu'il ne se brossait jamais les dents, puis il mangeait toujours des bonbons. » |
|--|--|

4.1.3. Description de la classe C

La classe C est celle dont l'enseignante a une approche centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaire. En termes d'organisation typique de l'horaire, l'enseignante commence toujours la journée avec 20 minutes de jeu libre extérieur. La classe rentre ensuite à l'intérieur pour faire une causerie dont la structure reste sensiblement la même chaque jour, soit des activités au tableau à propos du calendrier, de la météo, du mot du jour, etc. Lors de la collation, il y a également une partie du temps qui est destinée à une causerie sur la question du jour. Le reste de la matinée est destiné à une activité d'apprentissage dirigée, comme des exercices sur papier au bureau, ou du jeu libre pendant lequel l'enseignante fais parfois des ateliers avec quelques enfants à la fois. Dans la classe C, les situations décrites sont une situation d'activité d'apprentissage dirigée, une situation de jeu libre extérieur et une situation de routine de collation-causerie.

4.1.3.1. Cas 7 – « Du travail » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante

Tableau 34 - Description de la situation du cas 7

(16 :40 minutes) Dans la classe C, l'enseignante donne les consignes du travail sur le tableau interactif. À la suite des consignes, les enfants font le travail en silence, répartis sur trois tables, pendant que de la musique douce joue. Dans cette situation, on observe « toute [une] table, c'est la plus grosse table. » Les lumières de la classe sont fermées. Le travail consistait à « encercl[er] la bonne lettre » sur une feuille d'exercice, « puis à la fin il restait cinq lettres [...] puis là il fallait essayer de trouver la couleur préférée de la coccinelle. » Les enfants doivent écrire le mot de la couleur ROUGE à l'aide des lettres qu'ils n'ont pas encerclé sur cet exercice de mot caché. Lorsque les enfants ont terminé leur feuille d'exercice « tout le monde va montrer ses feuilles [pour voir s'ils l'ont] bien fait. » « Madame [C] regarde les feuilles. » Lorsqu'ils ont réussi le travail, les enfants peuvent « aller jouer », par exemple un enfant « est en train de dessiner, l'autre joue avec les autos. »

Données issues de l'observation

Tableau 35 - Test of Playfulness du cas 7

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|-----------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|------------------------------|-------------------------------------|
| C1 (Adrien) | 22 | 13 | 37 | | | |
| C2 (Christophe) | 26 | 11 | 40 | | | |
| C3 (Joy) | 19 | 14 | 35 | | | |
| C4 (Audrey) | 23 | 14 | 41 | | | |
| C5 (Xavier) | 20 | 15 | 40 | | | |
| C6 (Catherine) | 20 | 12 | 33 | | | |
| | | | | 21,7 | 13,2 | 37,7 |

Tableau 36 - Test of Environmental Supportiveness du cas 7

| Score | Commentaires |
|---------------|---|
| 8 / 22 | <p>Environnement général : Les enfants sont assis à leur table. C'est un exercice papier-crayon où les consignes sont projetées sur le tableau interactif. Les lumières de la classe sont fermées. Les enfants doivent rester en silence et ont pour consigne de ne pas coopérer, s'entraider ou socialiser. Les enfants doivent réussir l'exercice pour avoir le droit d'ensuite aller jouer. À la fin de la situation, certains enfants jouent alors que d'autres sont encore en train de faire l'exercice. Aucun choix n'est offert aux enfants.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : Les enfants respectent la consigne d'être concentrés sur leur propre copie. L'une des rares interactions observées lors de cette situation est un enfant qui demande à un autre de ne pas copier ses réponses. L'autre interaction est celle de Christophe qui aide sa voisine Joy à comprendre l'activité. L'enseignante circule d'abord pour s'assurer que les enfants ont bien compris cet exercice, puis s'installe à son bureau, devant lequel les enfants font la queue pour vérifier leurs réponses.</p> |

Tableau 37 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 7

Dans ce contexte, le jeu libre est utilisé comme une récompense après avoir bien travaillé. Les enfants ne se parlent pas du tout entre eux.
L'enseignante désigne le crayon à mine comme le « crayon de travail. »

Tableau 38 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 7

| Enfants interviewés : Adrien (C1) et Christophe (C2) | |
|--|---|
| | <p><u>Motivation :</u> Les enfants disent s'être sentis « bien » lors de cette activité et avoir ressenti « du plaisir » (Adrien), « beaucoup de plaisir ! » (Christophe). Christophe parle de cette activité en disant « j'aime ça ». Lorsque questionnés sur ce qu'ils aimaient de cette activité, Adrien répond : « toutes les affaires » et « j'aime ça voir des affaires sur le tableau interactif, c'est pour ça que je souris. [...] j'aime écrire les affaires. » Lorsque questionnés sur ce qui leur donnait le plus de plaisir entre faire l'exercice ou le réussir, Christophe répond « de le faire » et Adrien répond « les deux ». Lorsque questionnés sur les raisons de faire ce travail, ils répondent « pour faire plaisir aux deux » (Christophe), l'enseignante et eux-mêmes, mais aussi pour « l'avoir et</p> |

| | |
|--|--|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p>pour réussir [...] d'essayer de trouver la bonne couleur. » C'est une activité que Adrien referait, mais pas à la maison, « à l'école ». Toutefois, lorsqu'ils désignent les enfants qui ont terminé l'activité et qui jouent sur la vidéo, ils disent « Ils s'amusent [...] parce qu'ils ont fini. » (Christophe)</p> |
| | <p><u>Liberté de suspendre la réalité :</u> Aucune mention n'est faite en lien avec le faire semblant. Au contraire, Adrien souligne « La couleur c'est rouge. C'est pas une blague, c'est une vraie réponse [...] C'est une vraie réponse. »</p> |
| | <p><u>Contrôle interne :</u> Lorsque questionnés sur la personne qui a choisi les règles de l'activité, sur qui a choisi les consignes, ou encore qui a initié l'activité, Adrien et Christophe répondent chaque fois « Madame [C] ». Lorsque questionnés sur qui décide qui peut parler à qui, Adrien répond « Ah, c'est madame [C] ! ». Aucune mention du contrôle entre les mains des enfants n'est faite.</p> |
| | <p><u>Framing :</u> Lorsque questionnés sur ce qui est important dans l'activité, Adrien et Christophe répondent « le respect des consignes ». C'est important qu'il n'y ait pas de « placotage [ou qu'] ils s'amusent pendant le temps du silence » (Adrien). Cela a un impact sur l'organisation des places dans la classe « il y en a qui sont séparés parce que ils ont parlé trop, puis placoté. » Les enfants expliquent qu'il est important de garder le silence pendant le travail puisque « s'il y a quelqu'un qui fait une erreur, l'autre va faire la même erreur » (Christophe), Christophe juge donc qu'il est préférable « de pas placoter » pendant le temps du travail. À un moment de l'entretien Adrien fait spontanément remarquer que sur la vidéo, « on a de bonnes manières [...] à cause qu'on se chicane pas, on se fâche pas. » Adrien et Christophe ne jouent pas ensemble dans la classe ou dans la cour d'école, mais considèrent que tout le monde est ami.</p> |
| Éléments saillants relatifs au contexte ainsi qu'aux divergences de perception | <p>Lorsque questionnés sur ce qui est important pour eux dans le contexte de la classe maternelle, les enfants parlent du système d'émulation : « Les jetons c'est eux ils ont... Eux qu'ils ont pas fait de bonnes choses, on l'avance de un, puis si on l'avance de deux ils sont dans le jaunes, si on l'avance encore, ils sont encore dans le jaune. » (Adrien) « Si on est vraiment pas bien puis on fait déjà dans le vert pis on n'est pas encore avancé on va direct dans le jaune, puis si on fait encore ça vraiment pas bien, elle nous met direct dans le rouge. » (Christophe)</p> |

| | |
|---------------|--|
| adulte-enfant | Ce sont les explications les plus élaborées données par ces enfants lors de l'entretien. Il y a une différence assez marquée entre le plaisir vécu rapporté par les enfants lors de l'activité, qui était très élevé et celui rapporté par l'observation, qui paraissait pratiquement inexistant. |
|---------------|--|

4.1.3.2. Cas 8 – « Jeu inventé » Situation d'apprentissage issue du jeu extérieur

Tableau 39 - Description de la situation du cas 8

(14 :05 minutes) Dans la cour de l'école C, quatre enfants jouent, alors que l'enseignante se tient au milieu du terrain de jeu de la cour d'école pour observer l'ensemble des enfants de la classe. La période de jeu libre extérieur d'une durée habituelle de 20 minutes a lieu à chaque début de journée. D'abord, les enfants jouent à espionner en étant très actifs autour du module de jeu de la cour, « mais Louis a oublié qu'on espionnait alors il [leur] a amené un autre jeu. » Les enfants jouent « à [avoir d]es pouvoirs pour [ne] pas que Louis [les] attrape. Louis, c'est comme un Gorille, un Jaguar [...], s'il [les] touche, [ils sont] morts. » Dans ce jeu de course-poursuite symbolique, les enfants poursuivies font des « sorts » afin « que Louis reste par terre puis qu'il devienne "mort" »; elles formaient « un caucus autour de Louis, se tena[n]t la main et [ils criaient] "Cristal offendio!" ». Puis, « Louis s'est réveillé au milieu du caucus [et elles se sont] tous mis à courir de chaque côté. » Ce scénario se répète plusieurs fois et se complexifie de fois en fois. À un moment, le jeu est interrompu par l'enseignante, puis reprend lorsqu'elle a terminé son intervention, mais le jeu s'arrête après que les enfants se soient consultés hors-jeu pour planifier le scénario, car c'était le moment de rentrer pour la classe.

Données issues de l'observation

Tableau 40 - Test of Playfulness du cas 8

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|--------------|------------|---------------|-----------------------------|-----------|---------------------|----------------------------|
| C7.1 (Louis) | 70 | 2 | 75 | | | |
| C8 (Elsa) | 72 | 2 | 77 | 70 | 2,25 | 75,25 |
| C9.1 (Chloé) | 80 | 2 | 85 | | | |
| C10 (Alexe) | 58 | 3 | 64 | | | |

Tableau 41 - Test of Environmental Supportiveness du cas 8

| Score | Commentaires |
|----------------|--|
| 18 / 22 | <p>Environnement général : Ils ont beaucoup d'espace dans la cour pour bouger, courir, sans déranger les autres ou être dérangés. Il fait soleil mais frais, un temps qui semble idéal pour bouger à l'extérieur. Un module est disponible et très utilisé dans la course-poursuite.</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : L'enseignante les surveille d'abord de loin et ne dirige pas le jeu. L'enseignante arrête le jeu pour faire une intervention auprès des joueurs, les enfants doivent s'arrêter pour expliquer leur jeu à une autre enfant de la classe pour régler un malentendu.</p> |

Tableau 42 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 8

Lorsque les enfants sont turbulents (sans être agressifs), l'enseignante intervient de loin pour leur demander « d'agir doucement », ce qui a pour effet de ralentir momentanément l'intensité du jeu. De plus, l'enseignante fais beaucoup de médiation dans le règlement de conflit, ce qui occupe une partie du temps dédié au jeu.

Tableau 43 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 8

| Enfants interviewés : Elsa (C8) et Chloé (C9.1) | |
|--|---|
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p><u>Motivation</u> : Les enfants rapportent avoir eu du plaisir : « j'ai vraiment aimé ce jeu-là [...] j'adorais ça! Je me faisais tout le temps attraper! » (Chloé) Lorsque questionnées sur ses affects lors du jeu, Elsa ajoute « je me sentais vraiment bien! ». Lorsque questionnées sur les sources de leur motivation, les deux enfants répondent spontanément des éléments relatifs au scénario, puis affirment qu'elles faisaient ce jeu seulement pour le plaisir et qu'elles aimeraient le refaire plus souvent « Oui vraiment, [ce jeu-là] on l'a inventé, puis on l'a fait. » (Elsa). « J'aimerais ça jouer une autre fois moi aussi » (Chloé)</p> <p><u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Plusieurs éléments du jeu sont issus de l'imaginaire des enfants. Le scénario, bien que basé sur le principe d'un jeu de course-poursuite, contient plusieurs éléments imaginaires qui complexifient l'histoire : « C'est qu'il y avait une boule dans ça pis on regardait où est-ce qu'il est né » (Elsa), « Où est-ce qu'il est né, mais à la place Elsa a dit un exemple de son manteau [...] dans la boule de cristal, son manteau il était comment. Là, on est allé le chercher, puis, elle a dit "c'est vrai, c'est bien ça". » (Chloé) De plus, la notion de</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>rôles revient à plusieurs reprises lorsqu'elles décrivent la situation : « Nous, on était des fées. Moi mon rôle c'est de courir sans monter dans le module, Elsa c'est d'avoir vraiment beaucoup de magie. » (Chloé) « De faire mourir les personnes qui sont méchantes. » (Elsa)</p> |
| | <p><u>Contrôle interne</u> : Pour ce qui est du sentiment de contrôle sur le déroulement de la situation, certains échanges laissent entendre que les enfants étaient en contrôle de leurs actions. Chloé « je savais qu'il allait m'attraper », à quoi Elsa répond : « Mais il fallait que tu coures un petit peu plus vite », Chloé rétorque que « je voulais me faire attraper ». « C'est les trucs que tu veux! » répond Elsa « c'est pas nous qui décide pour ça! ». Cet échange traduit que dans cette situation, chaque enfant est responsable de ses actions à l'intérieur de leur rôle. Une remarque d'Elsa porte sur le fait que le contrôle concernant les décisions par rapport au déroulement du jeu était entre les mains des enfants : « au début c'était Louis le chef [du jeu], mais à la fin c'était moi. »</p> |
| | <p><u>Framing</u> : Au moins une certaine partie de la communication se faisait de façon verbale, notamment en ce qui a trait à la planification du jeu : « On faisait des mots, par exemple, on se dispersait, après on revenait pour se dire ce qu'on en pensait. » (Chloé) quand elles revenaient elle se « disai[en]t admettons ‘là on va faire ça pour les attaquer’ ». La planification du scénario était importante pour les transactions sociales dans cette situation, car Elsa mentionne que « Alexe, elle [n']aidait pas bien bien, elle faisait juste s'amuser. [...] elle a aidé une fois. Mais après elle s'amusait à faire le jeu, [...] elle faisait juste courir partout. »</p> |
| Éléments saillants relatifs au contexte ainsi qu'aux divergences de perception adulte-enfant | <p>Lors du visionnement de la vidéo, Elsa et Chloé rient à la vue d'une position de « méchant » que Louis prend sur la vidéo. Sa clownerie fait rire les deux enfants et Elsa dit : « Oh! Louis! Oh non! Louis il est trop drôle, il était comme ça » (Elsa imite la position de Louis). Lors de l'observation avec la grille du <i>Test of Playfulness</i> (appendice E), Louis avait été coté comme plus ou moins habile à faire le clown (item 23). Lorsque questionnées sur ce qui était important dans leur jeu, elles répondent que « c'est important de jouer avec nos amis. » (Chloé) et « d'être meilleures amies » (Elsa). Lorsqu'on leur demande de préciser, elles répondent souvent en énumérant leurs ami(e)s, en soulignant l'importance de jouer avec leurs ami(e)s et en explicitant le lien qu'ils entretiennent : « Louis, il était dans ma garderie. On se connaît depuis qu'on est bébés. » (Elsa) « moi, Alexe était à ma garderie ». La sociabilité et les liens d'amitié sont des sujets abordés fréquemment par ces deux enfants.</p> |

4.1.3.3. Cas 9 – « Questions » Situation d'apprentissage guidée par l'enseignante

Tableau 44 - Description de la situation du cas 9

(15 :11 minutes) Dans la classe C, les enfants chantent une chanson avec des gestes, puis « Madame [C] [les] nomme à table, une table à la fois pour aller se laver les mains pour la collation. » Ensuite, « [les enfants] attend[ent] que tout le monde soit assis. Puis madame [C] chante la chanson de la collation, puis après [il peuvent] manger [leur] collation. » Pendant la collation, l'enseignante « pose des questions », les questions sont deux situations auxquelles il faut trouver une solution, soit : « si je suis chez moi et que le bain déborde, qu'est-ce que je devrais faire? » et « admettons que je suis coincé(e) en dehors de ma maison, qu'est-ce que je devrais faire? » Puis, les enfants lèvent la main et l'enseignante « nomme des amis [pour] répondre. » Après avoir fait le tour des questions en groupe, les enfants ont quelques minutes où ils « peu[ven]t parler un peu, puis [l'enseignante] leur dit d'arrêter » pour ranger la collation. Pendant la discussion libre, Louis et Gabriel s'inventent de nouveaux scénarios auxquels il faut trouver des solutions, tels que ceux proposés par l'enseignante lors de la causerie, par exemple « si la maison est en feu, qu'est-ce qu'on fait? »

Tableau 45 - Test of Playfulness du cas 9

| Enfant | ToP (/100) | Nb. items N/A | ToP excluant les N/A (/100) | m des ToP | m du nb d'items N/A | m des ToP excluant les N/A |
|---------------|---------------|---------------------|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| C7.2 (Louis) | 35 | 6 | 44 | 42,6 | 5,6 | 51,8 |
| C11 (Gabriel) | 39 | 6 | 48 | | | |
| C9.2 (Chloé) | 44 | 6 | 55 | | | |
| C12 (Félix) | 43 | 6 | 53 | | | |
| C13 (Zach) | 52 | 4 | 59 | | | |

Tableau 46 - Test of Environmental Supportiveness du cas 9

| Score | Commentaires |
|----------------|---|
| 15 / 22 | <p>Environnement général : Les enfants sont à leur table, assis à leur place assignée (sauf lorsqu'ils vont rapidement se laver les mains et chercher leur collation).</p> <p>Enseignante et autres enfants dans l'environnement : Au début de la causerie, deux enfants socialisent et rigolent ensemble. L'enseignante les décourage d'agir ainsi et demande aux enfants de lever la main pour parler et d'attendre leur tour de parole. Ils ont le droit de parler entre eux à deux moments dans cette situation : en attendant que tous les enfants soient revenus d'aller chercher leur collation et aussi quelques minutes après la causerie de groupe.</p> |

Tableau 47 - Autres éléments saillants notés dans le journal de bord pour le cas 9

Louis et Gabriel continuent l'activité de l'enseignante en se proposant des situations entre eux, même lorsque l'activité de groupe est terminée.

Tableau 48 - Données issues de l'entrevue avec les enfants pour le cas 9

| | |
|--|--|
| | <p>Enfants interviewés : Louis (C7.2) et Gabriel (C11)</p> <p>Note : <i>Cette entrevue a été interrompue rapidement puisque le local dans lequel elle se déroulait devait être occupé par un élève à besoin particuliers de façon imprévue. Nous avons dû lui laisser l'espace et aucun autre espace n'était disponible pour la suite de l'entrevue, nous avons donc pu recueillir moins d'informations.</i></p> |
| Perceptions des enfants sur leur propre <i>playfulness</i> | <p><u>Motivation :</u> Louis affirme se sentir « bien » lors de cette activité, mais lorsque questionné à savoir s'il aimerait refaire cette activité, il répond : « je ne sais pas », mais que si l'enseignante lui demandait « Je dirais toujours oui, bien, toutes les activités qu'on fait, moi je dis toujours oui [...] parce que quand on fait des choses c'est le fun. » Gabriel quant à lui ne referait pas cette activité plus souvent. Louis et Gabriel disent avoir plutôt ressenti « de l'ennui » lors de cette activité et Louis la compare avec d'autres « c'est comme l'ami du jour qui fait le calendrier. Le tableau numérique, toute ça, moi je trouve ça c'est un petit peu trop plate parce que faut le faire à chaque journée la même affaire. » Lorsque questionnés sur la motivation des autres enfants sur la vidéo, Gabriel répond : « Ils font plaisir à l'adulte parce que l'adulte fait plaisir aux amis, puis les amis font plaisir à leur professeur », mais il ajoute « on fait ça pour le plaisir, pour qu'on ait</p> |

| | |
|--|--|
| | du fun pendant la collation. » Louis affirme aimer le moment où les enfants peuvent parler entre eux « parce que c'est drôle. » |
| | <u>Liberté de suspendre la réalité</u> : Les enfants disent qu'il n'y avait pas la présence de rôles, d'histoires, de scénario ou de symboles dans cette situation. |
| | <u>Contrôle interne</u> : « C'est l'enseignante qui décide » (Gabriel) de faire cette activité-là et c'est aussi « madame [C] » (Louis) qui choisit les règles. « Puis quand elle veut changer de question, elle change de question. » (Gabriel) Toutefois, Gabriel et Louis disent que c'est eux qui décident de participer à la discussion s'ils le désirent. |
| | <u>Framing</u> : Louis parle de sa réflexion lorsqu'il analysait si l'idée qu'il voulait partager était bonne ou non : « j'ai participé, mais c'est parce qu'au début quand elle posait des questions, je cherchais si ça serait une bonne idée de dire ça. » Quant au lien d'amitié entre Louis et Gabriel, ils disent : « des fois on joue ensemble » (Louis). |

4.2. Mise en relation des cas

Dans la première partie du chapitre, nous avons présenté neuf situations d'apprentissage observées en classe maternelle avec les éléments du contexte entourant ces situations. Les manifestations du *playfulness* propres à chacune des situations ont été décrites. Dans la deuxième partie de ce chapitre, les données recueillies sont mises en relation par rapport aux sous-objectifs de recherche. Cette deuxième partie contient quelques éléments d'analyse qui permettent de mettre les résultats en perspective entre eux.

4.2.1. Degrés de *playfulness* selon le contexte

Le premier sous-objectif de notre recherche est « Décrire le degré de *playfulness* des enfants en classe maternelle au Québec dans différentes situations d'apprentissage et

dans différentes classes. » Cet objectif nous permet d'explorer le *playfulness* selon deux paramètres du contexte, soit la classe en général ainsi que le type de situation d'apprentissage, tout en gardant en tête que, comme exposé à la section 2.2.3 de cet ouvrage, une panoplie d'autres facteurs influencent le *playfulness*. Dans ce premier sous-objectif, la notion de « degré » réfère à la gradation des scores obtenus dans les *Test of Playfulness* (appendice E; Skard et Bundy, 2008). Ainsi, cette section aborde les moyennes des *Test of Playfulness* obtenues dans les différentes classes et selon les différentes situations d'apprentissage, tout en faisant des liens avec les interventions clé des enfants lors de l'entrevue.

La figure 5 présente un survol graphique des moyennes, ordonnées de la plus haute à la plus petite, au *Test of Playfulness* de l'ensemble des cas, permettant une vue d'ensemble. Il est à noter que, pour les raisons énoncées au début de ce chapitre, les moyennes présentées sur les graphiques sont celles qui incluent les items ayant obtenu la mention « non applicable ».

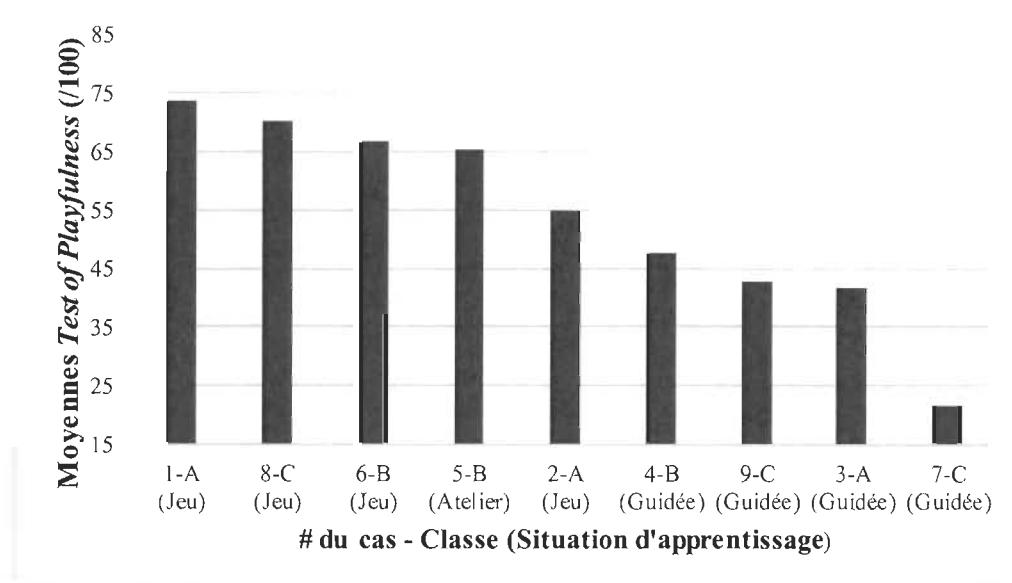


Figure 5 - Moyennes des *Test of Playfulness* de chaque cas

4.2.1.1. Degrés de *playfulness* selon les classes

Tableau 49 - Moyennes des *Test of Playfulness* selon les classes

| Classe | Approche pédagogique | Moyenne totale des <i>Test of Playfulness</i> | Écart type entre les cas de la classe |
|----------|--|---|---------------------------------------|
| Classe A | Intermédiaire | 56,7 | 15,9 |
| Classe B | Centrée sur l'enfant et le jeu | 59,9 | 10,6 |
| Classe C | Centrée sur l'adulte et les apprentissages scolaires | 44,8 | 24,2 |

Comme le tableau 49 permet de le constater, la moyenne et l'écart type de la classe A sont intermédiaires entre ceux de la classe B et C, ce qui coïncide avec le fait que l'enseignante de la classe A adopte une approche intermédiaire entre celle de la classe B, centrée sur l'enfant et le jeu et celle de la Classe C, centrée sur l'adulte et les apprentissages scolaires. C'est la classe B qui a la moyenne la plus élevée, suggérant que dans cette classe, les situations d'apprentissage favorisent davantage le *playfulness*.

des enfants. La classe B a également l'écart type le plus bas, ce qui veut dire que ce niveau de *playfulness* élevé varie moins en fonction des différents types de situations d'apprentissage. Pour sa part, la classe C a une moyenne qui est considérablement plus basse que les deux autres et un écart type plus haut. L'écart type élevé de la classe C suggère que les situations d'apprentissage issues du jeu favorisent le *playfulness* des enfants de cette classe, en contraste avec les activités guidées par l'enseignante de la classe C. La plus basse moyenne de la classe C peut s'expliquer par le fait que deux situations d'apprentissage, plutôt qu'une sur trois, sont guidées par l'enseignante. Comme l'expose la section suivante, les moyennes au *Test of Playfulness* pour les situations d'apprentissage guidées par l'adulte sont invariablement plus basses que pour les situations d'apprentissage issues du jeu.

4.2.1.2. Degrés de *playfulness* selon les situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage sont regroupées dans deux catégories, soit les situations d'apprentissage issues du jeu et les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante. Un seul des neuf cas était inclassable dans les deux catégories, soit le cas 5, qui correspond à une situation d'apprentissage en ateliers libres, où les consignes des différents jeux de société doivent être suivies, tout en étant une période durant laquelle les enfants ont une certaine agentivité quant au choix du jeu de société et avec qui jouer. Ce cas inclassable a donc été exclu de la présente section.

Degrés de playfulness dans les situations d'apprentissage issues du jeu

Les situations d'apprentissage issues du jeu sont des situations où les enfants initient le jeu, soutiennent et contrôlent le déroulement du jeu, comme nous l'avons vu au chapitre 2 à la section 2.1.1.3. La figure 6 présente les moyennes au *Test of Playfulness* des cas qui représentent les situations d'apprentissage issues du jeu. Excepté pour le cas 2, dont la moyenne se trouve en deçà de celle du cas 5 (l'atelier), les cas rapportant les situations d'apprentissage issues du jeu ont les moyennes les plus hautes. On note toutefois un écart de 19 points sur 100 entre le cas 1, avec la moyenne au *Test of Playfulness* la plus haute et le cas 2.

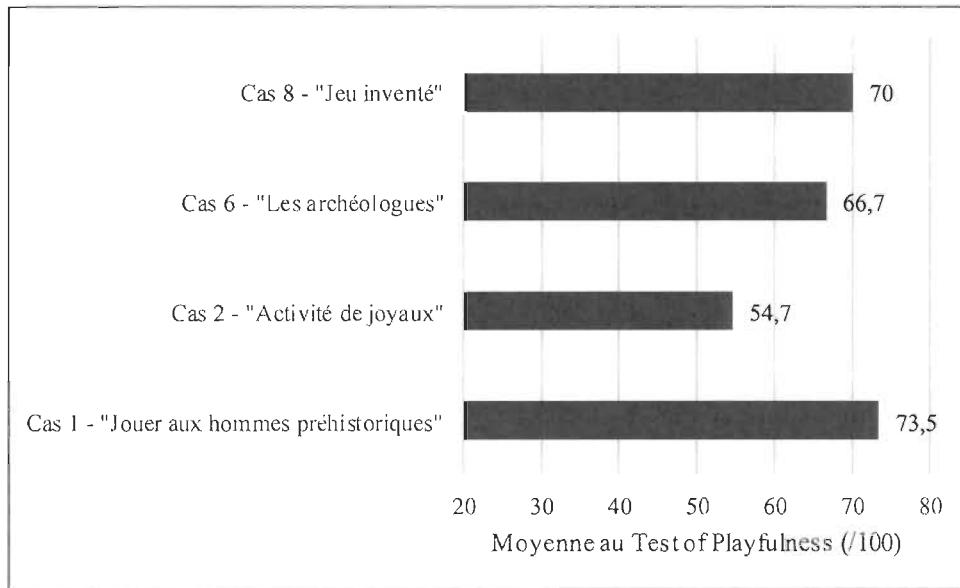


Figure 6 - Comparatif des moyennes au *Test of Playfulness* pour les situations d'apprentissage issues du jeu

Degrés de playfulness dans les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante

Les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante sont des activités proposées et dirigées par l'adulte. Dans ces situations, les enfants ont peu ou pas de contrôle sur les consignes de l'activité. Cela dit, l'activité guidée par l'enseignante peut avoir un caractère ludique et amusant. La figure 7 présente les moyennes au *Test of Playfulness* des cas qui représentent les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante. On note tout de suite une moyenne très inférieure aux autres au niveau du cas 7 et une moyenne un peu plus élevée au cas 4.

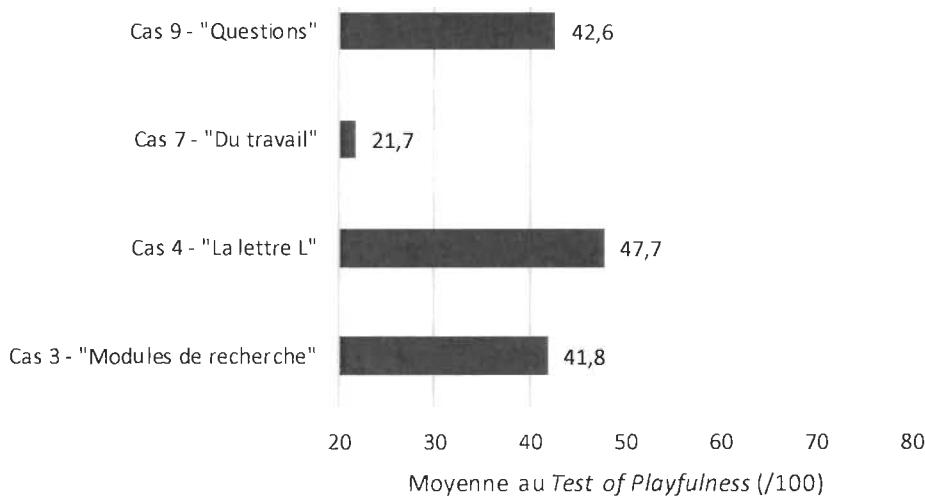


Figure 7 - Comparatif des moyennes au *Test of Playfulness* pour les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante

4.2.2. Contextes dans lesquels les hauts degrés de *playfulness* ont été observés

Skard et Bundy (2008) affirment que le *playfulness* démontré par un enfant est influencé en fonction du contexte, s'il est favorable ou non à cet état d'esprit chez l'enfant. Ainsi, cette section du chapitre se penche sur les contextes entourant les hauts niveaux de *playfulness*. La figure 5 présentée à la section 4.2.1 montre les cas en ordre décroissant, allant de la plus haute moyenne au *Test of Playfulness* à la plus basse. On y note que les cas où les enfants ont manifesté le plus haut degré de *playfulness* sont les situations d'apprentissage issues du jeu et la situation d'apprentissage en ateliers-jeux calmes. Dans cette section, nous comparerons ce que les deux situations d'apprentissage issues du jeu avec la plus haute moyenne ont en commun au niveau du contexte, puis nous parlerons du contexte de l'atelier et ensuite du contexte de la situation d'apprentissage guidée par l'enseignante qui a eu la plus haute moyenne de *playfulness*.

Les situations d'apprentissage issues du jeu ayant eu les plus hautes moyennes de tous les cas sont le cas 1 « Jouer aux hommes préhistoriques » avec 73,5 sur 100 de moyenne au *Test of Playfulness* et le cas 8 « Jeu inventé », avec 70 de moyenne sur 100. Le premier point commun de ces deux cas est d'abord, de façon plus évidente, le fait qu'elles correspondent à une situation de jeu, c'est-à-dire que les paramètres entourant les deux situations répondent aux cinq critères d'un jeu proposés par Johnson, Christie et Wardle (2005) tels qu'énoncés au deuxième chapitre de ce mémoire : (1) les affects positifs, (2) la non-littéralité, (3) la motivation intrinsèque, (4) l'orientation autour du processus plutôt que la finalité et (5) le libre choix. Une seconde similarité est au niveau

de l'espace : bien que les enfants soient à l'intérieur pour le cas 1 et à l'extérieur pour le cas 7, dans les deux cas les enfants ont accès à l'ensemble de l'espace et peuvent s'y déplacer à leur guise. Troisièmement, dans les deux cas, les enseignantes sont disponibles et en observation du jeu des enfants. Finalement, dans les deux cas, les enfants jouent avec des partenaires de jeu habituels, c'est-à-dire des amis de la classe avec qui ils jouent souvent.

La situation d'apprentissage en ateliers, soit le cas 5 « Jeux ou ateliers calmes », se distingue des deux autres types de situations d'apprentissage par le fait qu'elle se situe à mi-chemin entre le jeu et l'activité guidée par l'enseignante. Les règles des jeux de société et activités disponibles aux enfants sont imposées par l'enseignante, mais ils ont le choix parmi une grande variété de jeux. Cette situation d'apprentissage a eu une meilleure moyenne des scores au *Test of Playfulness* qu'une des quatre situations d'apprentissage issues du jeu. Le cas 5 est également le seul cas à l'étude ayant obtenu un score de 22/22 au *Test of Environmental Suportiveness* (appendice F; Skard et Bundy, 2008), une grille d'observation qui vise à observer le contexte entourant la passation du *Test of Playfulness* et à quel point ce contexte permet de supporter le *playfulness* des enfants. Cette grille évalue la cohérence de l'enseignante, des règles dans le contexte, le comportement des pairs et l'environnement physique. Le cas 5 a donc un contexte idéal pour favoriser le *playfulness* des enfants, selon cette grille. Ce cas se démarque aussi par l'attitude particulièrement prosociale des enfants dans cette situation d'apprentissage. De plus, l'ambiance de la classe est calme et l'enseignante n'a pas besoin d'intervenir ou de gérer l'espace. Dans le cas 5, les enfants connaissent

les jeux de société et activités qui sont à leur disposition et les enfants connaissent les règles des jeux. La consigne de la situation d'apprentissage est de suivre les règles des jeux de société, mais l'enseignante fait confiance aux enfants et ne vérifie pas s'ils sont bien en train de les suivre. D'ailleurs, dans la première partie du cas 5, les enfants inventent de nouvelles règles à leur jeu de société. Également, les enfants ont le choix de l'endroit où ils souhaitent s'installer pour jouer. Un dernier élément particulier de ce contexte est qu'en début de journée, environ une heure avant que ne commence cette situation d'apprentissage, les enfants ont dû sélectionner à l'avance le jeu de société ou l'activité vers laquelle ils se dirigeaient lorsque cette période commencerait.

Les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante sont les cas qui ont obtenu les plus basses moyennes du *Test of Playfulness*, cela dit, le cas 4 « La lettre L » a un score moyen plus élevé que les autres activités guidées par l'enseignante. Le contexte entourant le cas 4 diffère des autres situations d'apprentissage guidées par l'enseignante au niveau de l'implication de l'enseignante dans l'activité ainsi que la latitude laissée aux enfants sur comment ils souhaitent réaliser la tâche. Premièrement, dans le cas 4, l'enseignante donne d'abord les consignes de l'activité au groupe, puis gère la formation des équipes. Elle invite les enfants à s'installer là où ils le souhaitent dans la classe, y compris s'ils souhaitent s'installer au sol dans un coin de leur choix. Ensuite, l'enseignante circule entre les coins pour répondre aux questions des enfants et les accompagner, mais elle fait très peu de discipline et n'organise pas le fonctionnement des équipes. Cela fait en sorte que les enfants de l'équipe observée ont pu mettre en œuvre des comportements prosociaux et mettre en place une façon de

travailler qui leur convenait, comme le témoignent ces notes prises en marge du *Test of Environmental Suportiveness* et dans le journal de bord : « Les enfants se traitent de façon remarquablement équitable et mettent au point un système de rotation des tâches. [...] Les enfants négocient entre eux et s'impliquent grandement pour réussir l'activité. Ils ont tout de même des moments où ils font des blagues – les blagues sont en lien avec l'activité. » Ce dernier extrait souligne que, bien que l'activité ait une intention pédagogique claire derrière, elle se situe dans un contexte où il est possible d'explorer et d'apprendre dans le plaisir.

Dans cette section, les quatre contextes explorés ont principalement en commun deux éléments. Premièrement, les enfants ont un certain contrôle sur au moins un aspect du déroulement de la situation d'apprentissage, cela se reflète dans les choix qu'il est possible de faire au sein de la situation d'apprentissage, mais aussi dans l'attitude des enseignantes qui, une fois l'activité ou la période de jeu lancée, prennent une posture d'observation et d'accompagnement. Deuxièmement, dans les quatre situations, les enfants ont accès à l'espace entier de la classe ou de la cour d'école. À ces deux éléments communs se rajoute une multitude de facteurs contextuels particuliers à chacun des cas. Cependant, ces facteurs sont tous issus de l'observation, ce qui ne prend pas en compte le point de vue des enfants. La section suivante fait des liens entre les observations du *playfulness* et le vécu que les enfants ont rapporté par rapport aux situations d'apprentissage lors des entrevues semi-dirigées.

4.2.3. Liens entre le *playfulness* observé chez les enfants et le vécu rapporté par ceux-ci

Le *playfulness* est un état d'esprit qui s'observe dans le comportement (Barnett, 1991a; Skard et Bundy, 2008). Cela dit, comme il s'agit d'une disposition mentale, le *playfulness* se vit également intérieurement (Bateson et Martin, 2013), il n'est donc pas possible par l'observation d'avoir accès à cette part d'information. Les entrevues semi-dirigées avec les enfants servaient à pallier ce manque et la présente section se concentre sur les liens entre le vécu rapporté par les enfants et les observations du *playfulness* faites à l'aide de la grille d'observation *Test of Playfulness*. Les liens convergents entre ce qui a été observé et le vécu rapporté par l'enfant sont d'abord examinés, puis les divergences entre les observations et le vécu rapporté sont abordés. Finalement, les éléments spontanément soulevés par les enfants en entrevue n'étant pas observables par la grille d'observation du *Test of Playfulness* (appendice E) sont abordés.

4.2.3.1. Liens convergents entre les observations et le vécu rapporté par les enfants

La plupart des propos des enfants convergent avec les observations de l'adulte. Dans toutes les situations, les enfants disent s'être sentis bien lors de l'activité et avoir ressenti du plaisir, cela est en cohérence avec le fait que ce sont les enfants ayant démontré un haut niveau de *playfulness* qui ont été interviewés. Dans les situations où un moins haut niveau de *playfulness* a été observé, les enfants nuançaient par la suite

leurs propos sur comment ils s'étaient sentis, par exemple, Ian (cas 4) exprime qu'il : « aime ça, mais moyen ». Dans les situations où de très hauts niveaux de *playfulness* ont été observés, les enfants mettaient l'accent sur leurs affects positifs, comme le démontre cette enfant ayant obtenu un score haut (72) au *Test of Playfulness* : « je me sentais vraiment bien! » (Elsa, cas 8). Le cas 7 constitue une exception concernant la convergence des affects entre les propos des enfants et les observations des adultes, tel qu'il sera discuté dans la section suivante.

Outre les affects positifs, le niveau de contrôle ressenti par les enfants, leur motivation, leur liberté de suspendre la réalité, ainsi que le *framing* de la situation, rapportés par les enfants concordait de façon générale avec les observations faites à l'aide de la grille du *Test of Playfulness*. Cependant, comme c'est une grille avec une appréciation numérique, les propos des enfants ont permis d'approfondir les observations en expliquant la raison de leurs comportements. Par exemple, dans le cas 2, Samuel semblait jouer en parallèle d'autres enfants, mais les discussions des enfants étaient plus ou moins audibles sur la vidéo. Lors de l'entrevue, l'entrevue, Samuel confirme qu'il ne souhaitait pas jouer avec d'autres enfants lors de cette période de jeu : « Je disais “ va-t-en. va-t-en. va-t-en. va-t-en.” [à] Amély, [Émile], Léonie ». Un autre exemple d'approfondissement des observations à l'aide des entrevues est le cas 6. Dans le cas 6, il est clair lors de l'observation que le scénario de jeu est complexe et que les enfants ont beaucoup d'idées. L'entrevue a permis de révéler que certaines de ces idées prenaient origine dans le vécu des enfants, tel que l'exprime Pascale : « j'ai perdu une

dent. [mon dinosaure] a perdu une dent fait que, ça va pas repousser sa dent, sa dent de dinosaure. »

4.2.3.2. Liens divergents entre les observations et le vécu rapporté par les enfants

Dans le cas 7, nous observions un très faible enthousiasme de la part des enfants lors de cette activité. Ils démontraient tous un non verbal très neutre et peu enjoué, sauf Christophe qui dit avoir ressenti « beaucoup de plaisir ! » et les enfants nomment différents éléments qu'ils aiment dans cette situation. Cependant, lorsque Christophe décrit les évènements de la vidéo, il dit : « Ils s'amusent [...] parce qu'ils ont fini » en parlant des enfants qui ont droit à une période de jeu puisqu'ils ont terminé l'exercice. De plus, pour deux des cas, les propos des enfants sont venus contredire des observations de l'étudiante-rechercheuse. Premièrement, dans le cas 1, nous avons d'abord cru que les enfants jouaient ensemble par nécessité, puisque le partenaire de jeu initial de Tom avait été amené hors du jeu par un adulte, mais aussi parce que les deux enfants souhaitaient utiliser le même matériel de jeu. Cependant, les propos des enfants ont révélé que ceux-ci étaient très fréquemment partenaires de jeu, ce n'est donc pas par nécessité, mais bien par envie que ceux-ci jouaient ensemble. Deuxièmement, dans le cas 8, les enfants interviewées éclatent de rire lorsqu'elles voient une clownerie de leur collègue et l'une d'elles dit : « Oh! Louis! Oh non! Louis il est trop drôle. » (Elsa). Bien que l'entrevue ait révélé ses talents humoristiques appréciés par les autres enfants, Louis avait plutôt été jugé par l'étudiante-rechercheuse

comme étant plus ou moins habile à faire rire les autres enfants lors de la passation du *Test of Playfulness*.

4.2.3.3. Éléments spontanément soulevés par les enfants

Les éléments spontanément amenés par les enfants lors des entrevues, ainsi que les réponses des enfants lorsque questionnés sur ce qu'ils trouvaient important dans la situation seront examinés dans cette section. Ces éléments varient d'une situation à l'autre et ils sont mis en relation avec les caractéristiques du *playfulness* ou avec les facteurs de l'environnement dont il est question dans le *Test of Environmental Supportiveness*.

Éléments spontanément soulevés par les enfants à propos des situations d'apprentissage issues du jeu

Dans l'ensemble des cas, on retrouve deux situations similaires d'apprentissage issu du jeu en classe, soit les cas 1 et 6. Dans les deux situations, les enfants s'adonnent à du jeu symbolique avec une thématique proposée par l'enseignante. Pour ces deux situations, lorsque l'on questionne les enfants sur ce qu'ils trouvent important dans la situation, ils répondent par des éléments en lien avec le scénario de jeu. Ces éléments sont en lien avec la caractéristique du *playfulness* « Liberté de suspendre la réalité objective. »

Ensuite, les situations d'apprentissage issues du jeu libre à l'extérieur, soit les cas 2 et 8, ont fait soulever des points saillants différents d'une situation à l'autre. Dans le cas

2, présentant un jeu libre extérieur lors duquel les enfants sont absorbés dans une tâche minutieuse, Samuel mentionne deux éléments importants. Le premier est le fait que : « Madame [A] était là-bas [...] puis Madame [Mélanie était là-bas] », donc il fait référence à l'emplacement des enseignantes. Le deuxième est attribué au matériel présent lors du jeu extérieur. Samuel dit que « le sable c'est important [...] pour construire ». Ces deux éléments sont plutôt relatifs au contexte général entourant le jeu et rejoignent des items du *Test of Environmental Supportiveness*. Dans le cas 8, les sujets spontanément abordés par les enfants interviewées, ainsi que les éléments importants, selon elles, concernent les amitiés et les liens sociaux entre les enfants de la classe. Lorsque questionnées sur ce qui était important dans leur jeu, les enfants répondent que c'est « d'être meilleures amies » (Elsa, cas 8) et que « c'est important de jouer avec nos amis. » (Chloé, cas 8). Ces éléments sont directement liés au *framing*, caractéristique du *playfulness*.

Dans le cas 5, les enfants sont en période d'ateliers ou jeux calmes. Les enfants observés jouent à deux jeux de société différents lors de cette situation d'apprentissage. Spontanément, les enfants interviewés ont mis une emphase particulière sur qui gagnait ou était en train de gagner lorsqu'ils décrivaient la situation. Cela rejoint la caractéristique de motivation, du *playfulness* et tend à souligner que la motivation des enfants était en partie extrinsèque (gagner) plutôt qu'intrinsèque (jouer). Lorsque questionnés sur ce qu'ils trouvaient important dans la situation, les enfants parlent des apprentissages que les jeux de société leur permettent de faire, lorsqu'ils jouent avec les vraies règles du jeu : « ce qui est important c'est de jouer au vrai jeu. » (Cédric, cas

5) « Oui, c'est vrai, quand on joue au vrai jeu ça travaille vraiment la mathématique. » (Jack, cas 5) « La mathématique ça travaille [...] le cerveau! » (Cédric, cas 5). « Ça travaille [aussi] les doigts » (Cédric), « ça travaille les doigts pour tenir nos cartes, prendre les cartes. » (Jack). Cet élément rejoint également la motivation, soit la motivation d'apprendre en jouant.

Éléments spontanément soulevés par les enfants à propos des situations d'apprentissage guidées par l'enseignante

Pour ce qui est des situations d'apprentissage guidées par l'enseignante, les éléments soulevés par les enfants varient d'une classe à l'autre. Dans la classe B, avec une approche centrée sur l'enfant et le jeu, les enfants, lorsque questionnés, parlent spontanément et à plus d'une reprise, que ce n'est pas grave de faire des erreurs : « Il faut pas qu'on ait des erreurs, [mais] si on a des erreurs c'est pas grave. » (Malory, cas 4). Bien que le cas 4 présente une situation d'apprentissage guidée par l'enseignante, cet élément amené par Malory est en lien avec l'idée générale du jeu, qui permet aux enfants d'avoir un espace dans lequel il est possible de faire des erreurs sans conséquence (Bateson et Martin, 2013). Dans le cas 4, les enfants parlent également de l'importance de ne pas faire de chicane et de bien s'entendre lorsqu'on travaille en équipe, ce qui rejoint la caractéristique *framing*.

Dans la classe C, avec une approche centrée sur l'adulte et les apprentissages de type scolaire, les enfants insistent sur le fait qu'ils ont le comportement attendu par

l'enseignante sur la vidéo : « on a de bonnes manières [...] à cause qu'on se chicane pas, on se fâche pas. » (Adrien, cas 7). Lorsque questionnés sur ce qui est important dans la situation, les enfants parlent du système d'émulation du comportement instauré dans la classe. C'est d'ailleurs l'explication la plus élaborée que donnent les deux enfants, autrement peu loquaces lors de l'entrevue. Un autre élément que les enfants mentionnent comme important est « le respect des consignes » (Christophe, cas 7). C'est important pour eux qu'il n'y ait pas de « placotage [ou qu'] ils s'amusent pendant le temps du silence » (Adrien, cas 7), l'ensemble de ces éléments parlent du contexte, en lien avec le *Test of Environmental Supportiveness*, dénotant d'un faible support de l'environnement pour le *playfulness* des enfants. Il est toutefois à noter que les enfants trouvent ces paramètres importants dans le cadre de cette situation d'apprentissage.

Pour ce qui est de la classe A, qui a une approche intermédiaire entre les deux précédentes, les enfants parlent spontanément à plus d'une reprise des clowneries de leurs camarades de classe lors de l'activité, tels que les jeux de mots que les enfants faisaient avec les éléments en lien avec l'activité, ce qui est en lien avec la caractéristique du *playfulness* de liberté de suspendre la réalité objective. Lorsque questionnés sur ce qui était important lors de cette situation, les enfants mentionnent des éléments extérieurs à l'activité, tels que le jeu libre: « jouer un peu aux jeux libres un peu plus longtemps [...] j'aimerais ça jouer un peu plus longtemps. » (Léonie, cas 3). Eddie (cas 3) insiste également sur l'ami du jour : « mais ce soir c'est cool à cause qu'on va piger l'ami du jour. [...] Parce qu'il faut prendre un sac, il y a des noms, puis on pige, puis après on fait comme une devinette. » Les enfants mentionnent donc des

moments de la journée qu'ils apprécient, mais ne mettent pas d'emphase précisément sur la situation dont il est question lors de l'entrevue. Finalement, comme l'entrevue du cas 9 a été écourtée, nous n'avons pas accès à cette information pour ce cas.

En conclusion, ce chapitre a présenté un portrait détaillé du *playfulness* dans chacune des situations d'apprentissage à l'étude. Les données issues des différents cas ont par la suite été mis en relation et les éléments convergents et divergents entre les observations et le vécu des enfants ont été relevés. Finalement, les éléments importants relevés par les enfants ont été mentionnés. Le chapitre suivant discute plus en profondeur des résultats de l'étude.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats de l'étude en lien avec les sous-objectifs ainsi que l'objectif général de la recherche, tout en faisant des liens avec les écrits scientifiques. Nous abordons d'abord les résultats en lien avec les deux sous-objectifs de recherche, soit de (1) décrire le degré de *playfulness* d'enfants en classe maternelle 5 ans au Québec, dans différentes situations d'apprentissage et dans différentes classes, ainsi que de (2) décrire les contextes dans lesquels les hauts degrés de *playfulness* ont été observés. Pour compléter ce portrait, nous explorons ensuite les liens entre le *playfulness* observé chez l'enfant et le vécu rapporté par celui-ci. À la lumière des informations entourant la discussion à propos des deux sous-objectifs de recherche, nous abordons ensuite les résultats en lien avec l'objectif principal de recherche, qui est d'explorer et de décrire comment le *playfulness* se manifeste chez des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec. Pour ce faire, nous abordons les manifestations du *playfulness* sous l'angle de ses quatre caractéristiques de base, décrites en détail dans le chapitre 2.

5.1. La variation des degrés de *playfulness* en lien avec les situations d'apprentissage
Le premier sous-objectif de recherche vise à décrire le degré de *playfulness* des enfants en classe maternelle au Québec dans différentes situations d'apprentissage. Dans notre recherche, les enfants de trois classes de maternelle différentes étaient observés dans au moins deux types de situations d'apprentissage, soit au moins une situation d'apprentissage issue du jeu et une situation d'apprentissage guidée par l'enseignante. Comme le *playfulness* est un état d'esprit qui est inhérent au jeu (Youell, 2008), il n'est

pas surprenant de constater que, dans nos résultats, lors des situations d'apprentissage issues du jeu, les enfants affichent en moyenne un plus haut degré de *playfulness*. En revanche, lors des situations d'apprentissage guidées par l'enseignante, qui n'étaient donc pas du jeu, les enfants ont quand même eu l'opportunité de manifester du *playfulness*. Cela rejoint l'idée de Sproule, Walsh et McGuiness (2019) qui soulignent qu'il y a des opportunités d'amener les enfants à être *playful* dans toutes les situations d'apprentissage et ainsi leur permettre d'être possiblement plus motivés et engagés dans les différents moments de la journée en maternelle. Pour nuancer cette idée, Skard et Bundy (2008) soulignent qu'il n'est pas probable ni souhaitable, qu'un enfant manifeste un haut degré de *playfulness* dans toutes les situations, ou tout au long de la journée. En se référant aux trois premières caractéristiques de base qu'ils proposent, Skard et Bundy (2008) ajoutent qu'il serait peu probable, d'ailleurs, qu'au cours de la journée, toutes les actions d'un individu soient complètement intrinsèquement motivées, complètement contrôlées par lui et complètement libres des contraintes de la réalité.

5.2. Le degré de *playfulness* selon les classes : une moyenne et des écarts-types intéressants

Le premier sous-objectif de recherche comportait un deuxième angle, soit celui du degré de *playfulness* selon les différentes classes. Dans le cadre de cette étude, chacune des classes dans lesquelles nous sommes allés recueillir des données avait une enseignante ayant une approche pédagogique différente. Dans la classe B, l'enseignante avait une approche centrée sur l'enfant et le jeu, alors que dans la classe

C, l'enseignante prônait une approche centrée sur l'adulte et les apprentissages scolaires. Pour ce qui est de la classe A, l'enseignante avait une approche intermédiaire entre les deux approches. En observant le tableau à la section 4.2.1.1, on peut remarquer que les classes A et B, lorsqu'on regroupe les trois cas qui y ont été observés, ont des moyennes de degré de *playfulness* et des écarts-types similaires. En revanche, la classe C a une moyenne largement en dessous des deux autres classes et un écart-type beaucoup plus grand. Comme mentionné dans la section méthodologie de cet ouvrage, lors de la collecte de données, les cas sélectionnés étaient les situations dans lesquelles les enfants avaient manifesté de plus hauts degrés de *playfulness* pour chacun des types de situations d'apprentissage. Suivant ce principe, la moyenne plus basse de la classe C correspond au fait que les enfants ont eu moins d'occasions de manifester du *playfulness* lors des deux matinées d'observation dans cette classe. Cela pourrait être dû à plusieurs facteurs, dont le fait que dans la classe C, les apprentissages tournent beaucoup autour de l'animation de l'adulte et des enfants qui doivent y porter attention. En effet, comme le mentionnent Pyle et Danniels (2017), lorsque l'enseignement est centré sur les explications de l'adulte, les enfants occupent un rôle plus passif et ont moins d'opportunités d'agir ou de s'engager dans les situations d'apprentissage (Miller et Almon, 2009). Dans ce rôle plus passif, la possibilité de faire des actions est minime pour les enfants, ce qui réduit leur possibilité de manifester du *playfulness*. Un autre facteur qui pourrait expliquer que les enfants avaient moins d'occasions de manifester du *playfulness* est la vision générale de l'enseignante à propos du jeu. En effet, concernant le cas 7 (situation d'apprentissage guidée par l'enseignante de la classe C),

Christophe dit « Ils s'amusent [...] parce qu'ils ont fini [le travail] » en désignant les enfants qui jouent. À cela, l'étudiante-chercheuse annote « Les enfants doivent réussir l'exercice pour avoir le droit d'ensuite aller jouer ». Ces deux énoncés suggèrent l'idée que l'enseignante de la classe C utilise parfois le jeu libre en classe soit comme une forme de récompense, de « pause » des apprentissages, ou, du moins, voit peut-être le jeu comme étant périphérique aux apprentissages. Bien sûr, puisque les enseignantes n'ont pas été interviewées dans le cadre de notre étude, ces suggestions demeurent hypothétiques. Cela dit, Ryan et Northey-Berg (2014) soulignent que la vision du jeu de l'enseignante influence la façon dont le jeu sera amené dans la classe et la façon dont l'apprentissage prendra place dans le jeu. Ces auteurs rapportent que la vision qu'a l'enseignante du jeu émerge souvent d'une influence du milieu par rapport aux apprentissages prévus au curriculum et aux pratiques pédagogiques valorisées par le milieu. Cependant, Ryan et Northey-Berg ajoutent qu'une enseignante qui aura bâti une vision du jeu comme étant un important contexte d'apprentissage peut elle-même influencer son milieu pour faire valoir les bienfaits du jeu, soulignés par les recherches. Qui plus est, Pyle et Bigelow (2014) soulignent que lorsque l'enseignante conçoit le jeu comme périphérique aux apprentissages, les situations d'apprentissage qu'elle propose sont conséquentes à cette vision. Selon l'observation de ces auteurs (Pyle et Bigelow, 2014) cela peut faire en sorte que les enfants voient le jeu et les apprentissages comme deux concepts séparés et ainsi que le jeu ne permette pas autant d'apprentissages chez les enfants. Finalement, un facteur pouvant expliquer ces résultats pourrait être les attentes qu'a l'enseignante à l'égard de ce qu'est un

comportement approprié pour les enfants qui sont dans sa classe. L'enseignante de la classe C, lors du cas 7, s'attendait à ce que les enfants soient en silence et interagissent peu. Les enfants, ayant peu d'interactions ont donc peu d'opportunités de manifester du *playfulness*, comme cela est discuté plus en profondeur dans la section 5.5.2 de ce chapitre.

Pour ce qui est de l'écart-type plus grand de la classe C, celui-ci semble révéler que les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante proposées, arborant un caractère plus scolaire ou ressemblant davantage au contexte scolaire diffèrent considérablement des situations d'apprentissage issues du jeu. En revanche, dans les classes A et B, la différence entre les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante et les situations d'apprentissage issues du jeu se fait moins sentir. À ce propos, Pyle et Danniels (2017) rapportent que le jeu peut être libre, initié et soutenu entièrement par les enfants, mais qu'en classe, il peut aussi être accompagné par les adultes qui peuvent prendre différents rôles pour soutenir les apprentissages des enfants en cours de jeu. Johnson, Christie et Wardle (2005) parlent de quatre rôles que les enseignantes peuvent prendre dans le jeu des enfants, soit le rôle d'observatrice, qui consiste à être l'auditoire attentif du jeu, le rôle de metteur en scène, qui consiste à accompagner le jeu en offrant un contexte qui y est favorable, le rôle de co-joueuse, qui consiste à participer au jeu des enfants comme une autre joueuse et le rôle de leader de jeu, qui consiste à être une co-joueuse dont les suggestions influencent fortement le scénario du jeu. Par rapport aux rôles de co-joueuse et de leader de jeu, Pyle et Alaca (2016) rapportent d'ailleurs que les enfants associent le fait de jouer avec le fait de faire des apprentissages lorsque

l'enseignante s'implique dans le jeu des enfants. De plus, les propos des enfants de la classe B semblent souligner que lorsque l'enseignante s'implique dans un jeu avec eux, cela les aide à percevoir les apprentissages qu'ils font quand ils jouent. Par exemple, dans le cas 5, une situation d'apprentissage où les enfants devaient jouer à des jeux de société, Cédric explique que « c'est madame [B] qui nous a appelés, puis nous on a dit oui, on aime trop ça jouer à ce jeu-là ». Cédric, en entrevue, ajoute que « ça travaille les doigts », « ça travaille les doigts pour tenir nos cartes, prendre les cartes » précise Jack. En somme, cela nous amène à considérer que, tout en laissant la place de choix qui lui revient au jeu libre et en lui octroyant un temps conséquent chaque jour (Bernier, Boudreau et Melançon, 2017), il pourrait être intéressant pour les enseignantes, au lieu de séparer le jeu et les activités d'apprentissage, de concevoir des activités d'apprentissage qui font certains emprunts au jeu afin de favoriser le *playfulness* des enfants et ce, même hors des situations de jeu (Jacob, Charron, Lehrer et Paquet, 2021). Le premier sous-objectif de recherche nous a donc permis de constater que, dans les cas à l'étude, les enfants ont l'occasion de manifester du *playfulness* dans tous les types de situations d'apprentissage, bien que les situations d'apprentissage issues du jeu semblent être plus propices que les autres à la manifestation du *playfulness* chez les enfants. Les résultats en lien avec le premier objectif semblent aussi souligner que, lorsque l'enseignante a une approche pédagogique qui s'apparente à une approche centrée sur l'enfant et le jeu, les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante semblent permettre aux enfants de manifester plus de comportements en lien avec le *playfulness*.

5.3. Les contextes dans lesquels de hauts degrés de *playfulness* sont observés

Le deuxième sous-objectif de recherche était de décrire les contextes dans lesquels les hauts degrés de *playfulness* ont été observés. L'intérêt de se pencher particulièrement sur les hauts degrés de *playfulness* dans chacune des classes est de circonscrire notre recherche à un certain nombre de cas sans compromettre la variété des situations observées. Un effet de ce choix fait en sorte que notre recherche s'inscrit dans le courant de la psychopédagogie qui s'intéresse aux conditions qui favorisent le bien-être de l'enfant à l'école et les paramètres optimaux de son milieu (Rousseau et Espinosa, 2018). Ce courant a pour prémissse de miser sur la connaissance de ce qui contribue au bien-être de l'enfant au lieu des courants plus traditionnels qui se concentrent sur les problèmes et tentent de trouver leur cause, se rapprochant du courant de la psychologie positive qui se définit « comme l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions » (Gable et Haidt, 2011, p.30). À l'instar de ces courants (Gable et Haidt, 2011 ; Rousseau et Espinosa, 2018), le fait d'avoir observé les contextes dans lesquels on pouvait observer de hauts degrés de *playfulness* nous a permis, d'abord, de mettre l'accent sur le phénomène que nous souhaitons observer, de nous concentrer sur les conditions qui permettent une manifestation optimale du *playfulness* et d'aller plus loin que seulement « sonner l'alarme » de la diminution du jeu dans la vie des enfants (Cardinal, 2010; Gray, 2011, 2013; Miller et Almon, 2009) en explorant des contextes favorables au jeu.

Comme ils ont été choisis dans l'optique d'observer les hauts degrés de *playfulness*, les cas à l'étude présentent donc tous, sauf une exception²⁰, de relativement hauts degrés de *playfulness* en moyenne. Cela nous a principalement permis de dégager trois constats en ce qui concerne les résultats.

Premièrement, à travers les neuf cas à l'étude, il n'existe pas d'incohérence entre les scores obtenus aux *Tests of Playfulness* (appendice E) et aux *Tests of Environmental Supportiveness* (appendice F), conçus par Skard et Bundy (2008) pour se compléter, puisqu'ils conçoivent les manifestations du *playfulness* comme indissociables du contexte. En effet, sauf l'exception du cas 7 mentionnée plus haut, tous les cas ont obtenu de hauts scores au *Test of Environmental Supportiveness*. Ainsi, le *Test of Environmental Supportiveness* semble compatible avec le contexte des classes maternelles 5 ans au Québec et pourrait être utilisé par les enseignantes comme outil d'autoréflexion sur leur environnement de classe ou sur une situation d'apprentissage particulière. Par exemple, utiliser le *Test of Environmental Supportiveness* pourrait permettre de cibler des éléments du contexte favorisant le *playfulness* et voir où d'éventuelles bonifications pourraient être faites.

Deuxièmement, se concentrer sur les situations d'apprentissage dans lesquelles les enfants ont manifesté de hauts degrés de *playfulness* nous a permis de constater qu'il

²⁰ Le cas 7, ayant obtenu un score moyen assez bas, était la seule situation d'apprentissage issue d'une activité guidée par l'adulte, qui était différente du format « causerie », déjà abordé au cas 9, qu'il nous fût possible d'observer lors de nos deux matinées de visite de la classe C. Cela dit, l'enseignante nous a confirmé que les paramètres autour de cette situation d'apprentissage étaient typiques des activités d'apprentissage qu'elle propose régulièrement.

n'y a pas un seul contexte optimal pour chacune des situations d'apprentissage. Prenons, par exemple, les quatre situations d'apprentissage issues du jeu, qui présentaient des contextes semblables dans le fait qu'ils remplissent les critères du *Test of Environmental Supportiveness*, mais qui différaient grandement dans la façon d'être favorables au jeu. Cela coïncide avec l'idée de Lebrun-Niesing et Marinova (2016) qui soulignent qu'il n'existe pas un seul contexte idéal pour le jeu et que le jeu est plutôt un espace transitionnel : « ce n'est pas la structure physique de l'espace qui forme cet univers. Il s'agit ici d'un espace-temps symbolique qui peut coïncider avec l'espace-temps réel. Il s'agit plutôt d'un réaménagement que les enfants font, en jouant, de leurs mondes. » (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016, p.6)

Finalement, les contextes observés, où les enfants ont manifesté de hauts degrés de *playfulness*, semblent tous tendre, à leur façon propre, à favoriser les opportunités de socialisation et à la qualité des interactions sociales des enfants. Cela rejette l'idée que la majorité des items du *Test of Environmental Supportiveness* portent sur l'environnement social. De plus, il existe déjà un lien fort entre le jeu et la socialisation le programme officiel, puisque développer la sphère sociale et affective rejette trois des six compétences à développer en maternelle (Gouvernement du Québec, 2001). De plus, dans les écrits scientifiques, le développement socioaffectif est souvent identifié comme l'un des principaux bienfaits du jeu (Gray, 2011 ; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009 ; Johnson, Christie et Wardle, 2005). Les aspects sociaux du jeu ont d'ailleurs occupé beaucoup des propos des enfants interviewés dans le cadre de notre étude.

5.4. Vécu rapporté par les enfants concernant leur propre *playfulness*

Nous avons également, dans le chapitre 4, exploré les liens entre le *playfulness* observé chez les enfants et le vécu rapporté par ceux-ci. Il nous apparaissait primordial d'amener les enfants à s'exprimer sur leur propre vécu, en vertu de l'article 12 de la convention de l'ONU sur les droits des enfants « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.²¹ » (ONU, 1989), mais aussi parce que le *playfulness* est un état d'esprit (Bateson et Martin, 2013) et, par conséquent, se vit aussi de façon intérieure.

De façon générale, le vécu rapporté par les enfants concorde assez bien avec les observations du *playfulness* qui ont été faites par l'étudiante-chercheuse, ce qui rejoint les propos de Pyle et Alaca (2018) qui soulignent que, dès l'âge de 3 ans, les enfants sont capables de s'exprimer sur des sujets qui les concernent. Cela souligne également que le *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008), utilisé comme grille d'observation pour déterminer le degré de *playfulness* des enfants, est un outil qui permet de cerner convenablement le *playfulness* de l'enfant selon la façon qu'il perçoit lui-même son expérience.

En examinant les propos rapportés par les enfants concernant leurs affects lors de l'activité pour l'ensemble des cas, on peut apercevoir un lien entre le plaisir qu'ils disent ressentir et leur score de *playfulness*, comme en témoigne le tableau 50.

²¹ Traduction du document original par le gouvernement du Canada (2019)

Tableau 50 - Score au *Test of Playfulness* et vécu par rapport au plaisir ressenti rapporté par les enfants interviewés

| Classe - Cas | Enfant | Score ToP (/100) | Vécu rapporté par l'enfant sur son plaisir |
|--------------|-----------------|------------------|--|
| A – Cas 1 | A1 - Joëlle | 69 | A eu « beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup [de plaisir] » |
| | A2 - Tom | 78 | S'est senti « énervé et joyeux » |
| A – Cas 2 | A4.1 - Amély | 53 | « je me sentais joyeuse » |
| | A5 - Samuel | 49 | A ressenti « un peu » de plaisir. Il ne cherchait « pas du plaisir [...] je voulais avoir les cristaux. » |
| A – Cas 3 | A3.2 - Léonie | 46 | A ressenti « du plaisir », ajoute lors de l'entrevue qu'elle voudrait « plus jouer un peu aux jeux libres un peu plus longtemps. » |
| | A6 - Eddie | 42 | A ressenti « de l'ennui [car] c'était long », « mais j'ai aimé quand on découpe les œuvres » |
| B – Cas 4 | B1 - Malory | 51 | « J'ai du plaisir », « Non. On s'amuse pas, on s'éclate pas. Éclater ça veut dire "oui oui oui oui !!!" » |
| | B2 - Ian | 51 | « j'aime ça mais moyen », « moi je m'ennuie à cause que c'est poche, rien qu'être là à dire plein de mots » |
| B – Cas 5 | B4 - Cédric | 61 | A ressenti du plaisir « beaucoup, beaucoup, beaucoup [...] million, million, million! » |
| | B5 - Jack | 67 | « beaucoup de plaisir » |
| B – Cas 6 | B8 - Pascale | 76 | A eu du « plaisir », « Parce que nous on a vraiment beaucoup de plaisir, bien, on n'a pas vu Arthur s'en aller » |
| | B9 - Sophie | 73 | A ressenti « beaucoup [de plaisir] », « contente, moi j'étais vraiment contente », |
| C – Cas 7 | C1 - Adrien | 22 | A ressenti « du plaisir » |
| | C2 - Christophe | 26 | A eu « beaucoup de plaisir ! », mais rajoute « Ils s'amusent [...] parce qu'ils ont fini. » |
| C – Cas 8 | C8 - Elsa | 72 | « je me sentais vraiment bien! » |
| | C9.1 - Chloé | 80 | « j'ai vraiment aimé ce jeu-là [...] j'adorais ça! » |

| | | | |
|-----------|---------------|----|--|
| C – Cas 9 | C7.2 - Louis | 35 | A ressenti « de l'ennui », « c'est un petit peu trop plate parce que faut le faire à chaque journée la même affaire. » |
| | C11 - Gabriel | 39 | A ressenti « de l'ennui », mais « on fait ça pour le plaisir, pour qu'on ait du fun pendant la collation. » |

Comme mis en évidence par le tableau 50, peu importe le degré de *playfulness* observé chez les enfants, ceux-ci expriment presque tous avoir ressenti du plaisir. Cela dit, on constate une nuance dans les propos des enfants sur le degré de plaisir ressenti, concordant avec leur score au *Test of Playfulness*. Cette nuance s'exprime par l'ajout d'adverbes comme « un peu », la répétition d'adverbes de grande quantité comme « beaucoup », l'emphase sur les adverbes d'affirmation comme « vraiment », ou encore en faisant la nuance entre avoir du plaisir et « s'amuser », « s'éclater », qui semblent, pour les enfants, être des verbes plus forts qu'avoir du plaisir, dans le contexte où ils ont été dits. Ainsi, les propos des enfants dénotent qu'un simple score ne peut rendre compte des différentes nuances d'affect et de plaisir ressenti par les enfants.

Le vécu rapporté par les enfants a également permis d'approfondir nos perspectives sur les quatre caractéristiques de base du *playfulness* et de mieux comprendre les manifestations de ce dernier chez les enfants en classe maternelle. La section suivante aborde ces nouvelles perspectives.

5.5. Perspectives approfondies sur la manifestation du *playfulness* en lien avec ses quatre caractéristiques de base

L'objectif principal de cette recherche est d'explorer et décrire comment le *playfulness* se manifeste chez les enfants en classe maternelle. Dans cette étude, l'outil principal utilisé pour évaluer le degré de *playfulness* chez les enfants des classes de maternelle était le *Test of playfulness* de Skard et Bundy (2008), une grille d'observation qui permet d'obtenir une cote numérique en observant les comportements des enfants. Skard et Bundy (2008) conceptualisent le *playfulness* comme ayant quatre caractéristiques de base, qui sont interdépendantes, soit la motivation intrinsèque, le contrôle interne, la liberté de suspendre la réalité objective et le *framing*. Le chapitre 2 présente plus en profondeur comment les auteurs du *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008) articulent ces quatre caractéristiques.

Les liens qu'on peut observer dans nos résultats, entre le contexte, les degrés de *playfulness* observés, ainsi que les propos rapportés par les enfants, révèlent certaines perspectives par rapport aux quatre caractéristiques du *playfulness*. La compréhension de ces caractéristiques s'approfondit, notamment sur la façon dont le *playfulness* se manifeste dans le comportement des enfants, dans le contexte des classes de maternelle observées.

5.5.1. Le degré de contrôle sur la situation : un facteur clé pour le *playfulness* ?

Un facteur qui semble clé dans la manifestation du *playfulness* semble être le degré de contrôle que les enfants ont par rapport aux différentes situations d'apprentissage, à l'instar du modèle présenté par Sproule, Walsh et McGuiness (2019). Leur article

présentait un modèle pour évaluer les situations d'apprentissage en maternelle à travers trois dimensions interdépendantes les unes aux autres : le *playfulness*, le locus de contrôle (le degré de contrôle qu'a l'enfant ou l'adulte dans la situation), ainsi que la nature des apprentissages qui sont faits, avec, à un pôle, les apprentissages selon les intérêts de l'enfant et à l'autre, les apprentissages prescrits par le curriculum. Dans le cadre de notre étude, nous observons également un lien entre le *playfulness* et le locus de contrôle de la situation. En effet, les situations d'apprentissage dans lesquelles on observe en moyenne un plus haut degré de *playfulness* correspondent aux situations d'apprentissage dans lesquels les enfants avaient un plus grand degré de contrôle sur les paramètres de la situation. Par exemple, les cas 1, 6 et 8, où les enfants ont obtenu les plus hautes moyennes au *Test of Playfulness*, représentent des situations d'apprentissage issues du jeu, donc, des situations où les enfants, en jeu libre, avaient le choix de l'emplacement et de leurs déplacements, dans l'espace de jeu, des compagnons de jeu, du déroulement général du jeu et avaient la possibilité de négocier le rôle qu'ils occupaient dans leur jeu. Par ailleurs, les enfants du cas 5 ont également manifesté de hauts degrés de *playfulness* et il s'agissait d'une situation d'apprentissage par ateliers. Ainsi, même si la situation du cas 5 était en partie contrôlée par l'enseignante, étant donné l'obligation des enfants de choisir un certain type d'activité (dans ce cas, des jeux de société) et de se conformer aux règles préétablies de ces activités, de nombreux paramètres restaient au choix des enfants, soit leur emplacement dans la classe, les autres enfants avec qui ils jouaient, ainsi que le jeu de société de leur choix. Cela suggère que l'approche par atelier, si elle respecte les fondements de

l'éducation préscolaire, par exemple dans un contexte avec du matériel varié et la possibilité d'explorer, et si elle est complémentaire à la présence de jeu libre en classe, est une approche propice à la manifestation du *playfulness* chez les enfants.

Les propos des enfants nous amènent également à faire des liens entre le *playfulness* et le locus de contrôle. C'est ce qui est ressorti lors de l'entrevue par rapport au cas 3, une situation guidée par l'enseignante où les enfants devaient choisir parmi un grand nombre d'œuvres artistiques lesquelles ils allaient découper et coller dans leur cartable.

Lorsque Léonie est questionnée sur ce qui faisait en sorte qu'elle aimait l'activité du cas 3, elle répond spontanément : « quand on a choisi nos œuvres! ». L'aspect du choix personnel à l'intérieur des consignes semble important pour cette enfant. Lorsque questionnés sur les personnes qui ont le contrôle sur le déroulement de la situation ou sur les consignes, les enfants répondent que ce sont eux-mêmes pour toutes les situations d'apprentissage issues du jeu. Par ailleurs, dans les situations d'apprentissage guidées par l'enseignante, les enfants identifient que le contrôle est partagé entre l'enseignante et eux. Prenons par exemple le cas 4, où Malory explique que c'est « madame [B] » qui a choisi les consignes et l'activité : « elle, elle choisit nos activités. Mais c'est nous [qui avons décidé de changer les tâches] à chaque tour ». Malory explique donc que, même si l'enseignante a imposé l'activité et les consignes de celle-ci, les enfants ont tout de même un choix sur l'organisation de leur équipe. Dans cette situation, les enfants avaient d'ailleurs le choix de leurs coéquipiers et de l'emplacement dans la classe où ils voulaient faire cet exercice.

Finalement, la situation d'apprentissage où on observe la plus basse moyenne au *Test of Playfulness* est le cas 7. Dans cette situation, le contrôle est entièrement entre les mains de l'enseignante ; cette observation est partagée autant par l'étudiante-rechercheuse : « Aucun choix n'est offert aux enfants. » (*Test of Environmental Supportiveness* du cas 7), que par les enfants qui identifient l'enseignante comme étant celle qui décide des consignes, du déroulement et même de celle qui peut décider de quel enfant peut parler et à qui il ou elle peut parler lors de la situation.

En bref, cette section de la discussion présente les liens observés entre les degrés de *playfulness* de différents cas, le locus de contrôle dans ces situations et le vécu que les enfants ont rapporté par rapport au locus de contrôle dans ces situations. Pour mener à une conclusion plus concrète, des recherches se concentrant sur la relation entre le *playfulness* et le locus de contrôle dans le contexte de la classe maternelle pourraient nous éclairer. Cela dit, à la lumière de cette réflexion, tout comme Sproule, Walsh et McGuiness (2019) le proposent, les enseignantes peuvent faire une rétroaction personnelle sur les manifestations du *playfulness* des enfants et sur le locus de contrôle des situations d'apprentissage qu'elles proposent aux enfants de leur classe. Concernant la rétroaction personnelle de l'enseignante, Sproule, Walsh et McGuiness (2019) donnent l'exemple d'une enseignante qui serait incertaine de son rôle dans le jeu des enfants, ayant des interactions très accaparantes, ou trop peu d'interactions avec les enfants lors du jeu, autrement dit, d'une enseignante qui ne serait pas consciente d'où se trouve le locus de contrôle durant le jeu. Sans rétroaction sur sa pratique, cette enseignante pourrait ne pas se rendre compte quand les apprentissages spontanés des

enfants prennent place dans le jeu et pourrait ne pas être capable de faciliter les apprentissages ou de mettre en place un contexte favorable au *playfulness* des enfants.

5.5.2. Le *framing* dans le contexte particulier de classe de maternelle

Le degré de *playfulness* particulièrement bas du cas 7 a permis de mettre en lumière l'importance du fonctionnement général de la classe dans les manifestations du *playfulness*. Au-delà du type d'activité proposé par les enseignantes et de la façon dont elles sont amenées, le climat général de la classe et les règles de vie qui prévalent tout au long de l'année scolaire semblent avoir un lien avec les degrés de *playfulness* manifestés par les enfants de la classe. Selon l'article de Rusbinal et Afriansyah (2017), une classe avec un bon climat en maternelle est une classe dans laquelle l'enseignante installe une atmosphère générale de démocratie, développe des liens chaleureux avec les enfants et fait en sorte que les enfants développent de bons liens entre eux.

Dans la classe C, lorsqu'il y a une activité guidée par l'enseignante qui demande un travail individuel, le fonctionnement habituel de la classe veut que les enfants travaillent en silence et restent concentrés sur leur feuille de travail. Tel que le mentionne Adrien, lorsque questionné sur ce qu'il trouvait important dans la situation du cas 7, il était important qu'il n'y ait pas de « placotage [ou qu'] ils s'amusent pendant le temps du silence ». On peut remarquer que cette règle n'est pas exceptionnelle et fait partie du fonctionnement de la classe, puisque cela a un impact sur l'organisation des places dans la classe « il y en a qui sont séparés parce que ils ont parlé trop, puis placoté. », rajoute Adrien. La raison de ce fonctionnement a été

expliquée aux enfants par l'enseignante, tel que le rapporte Christophe : « s'il y a quelqu'un qui fait une erreur, l'autre va faire la même erreur ». Un tel contexte semble avoir rendu les interactions entre enfants pratiquement inexistantes, ainsi, de nombreux comportements relatifs au *playfulness* n'ont pas pu être observés de toute la situation d'apprentissage, plus particulièrement les comportements en lien avec le *framing*. Cela a d'abord permis de souligner l'interdépendance des caractéristiques du *playfulness*, tel que l'avancent Skard et Bundy (2008), car sans interactions avec les autres, les enfants gardaient une expression faciale neutre, donc, n'exprimaient pas de plaisir, sans compter qu'ils ne faisaient pas de blagues ou de clowneries, n'avaient pas l'opportunité de négocier le déroulement de l'activité, etc.

Or, le *framing*, cette caractéristique de base du *playfulness*, est probablement celle qui pourrait poser le plus grand défi aux enseignantes, car, à l'intérieur de la classe maternelle, il est nécessaire de maintenir un minimum de moments où les enfants n'interagissent pas et se concentrent sur l'enseignante ou la tâche à accomplir. Par exemple, lorsque l'enseignante explique les consignes d'une activité au groupe ou leur raconte une histoire. Cela dit, bien qu'il s'agisse des activités qui exigent l'écoute de consignes précises et de se concentrer sur la tâche, les enfants participant aux situations d'apprentissage issues d'activités guidées par l'enseignante dans les classes A et B n'ont pas eu d'aussi bas niveaux de *framing* et de *playfulness*. En effet, lorsqu'on observe les situations d'apprentissage guidées par les enseignantes dans les classes A et B, les enseignantes semblaient faire un compromis à ce niveau-là. L'enseignante de la classe A, comme on peut l'observer dans le cas 3, exige le silence et l'attention des

enfants lorsqu'elle donne les consignes de l'activité, cependant, les enfants sont encouragés à interagir et à s'entraider afin de compléter l'activité. L'enseignante de la classe B, quant à elle, exige également l'attention des enfants lorsqu'elle donne les consignes, mais invite ensuite les enfants à se placer en équipe avec qui ils souhaitent et les enfants accomplissent l'activité en équipe, tel qu'on peut l'observer dans le cas

4. Dans le cas 4, on peut d'ailleurs observer un particulièrement grand nombre de comportements prosociaux, en lien avec le *framing*, tels qu'une organisation autonome de la rotation des tâches dans le travail et des taquineries amicales en faisant des blagues sur l'activité en cours. Pour en revenir à l'article de Rusbinal et Afriansyah (2017) sur le climat de classe en maternelle, celui-ci parle de la stratégie de faire travailler les enfants ensemble pour favoriser les liens entre eux et créer un climat de classe favorable à l'apprentissage et l'épanouissement des enfants en maternelle.

Finalement, le *framing* peut être une caractéristique particulièrement délicate du *playfulness* dans le contexte de la classe de maternelle, puisque d'empêcher les interactions entre les enfants dans une situation d'apprentissage fait entrave à la manifestation de cette caractéristique du *playfulness* et avoir une incidence sur la manifestation générale du *playfulness* des enfants. En revanche, certains compromis peuvent être faits afin que le contexte favorise favorablement à la fois le *playfulness* des enfants et le climat de la classe.

5.5.3. Les blagues des enfants comme un indice de leur motivation

En plus du contrôle sur la situation et le *framing*, une troisième caractéristique de base du *playfulness*, tel que conçu par Skard et Bundy (2008), est la motivation. Pour l'ensemble des situations d'apprentissage observées, les enfants montraient des signes d'engagement dans l'activité conformément aux items liés à la motivation dans le *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008). Cela dit, certaines situations se sont démarquées des autres par rapport au comportement des enfants impliqués. En effet, dans certaines situations, les enfants faisaient des blagues à propos de l'activité en cours. Cela rejoint la recherche de McInnes, Howard, Miles et Crowley (2009) qui montre que, lorsqu'une tâche est faite dans un contexte qui soutient le *playfulness*, les enfants ont tendance à avoir des interactions sociales en lien avec la tâche, par exemple, de parler de la tâche, de faire des liens avec la tâche. Le fait que les enfants fassent des blagues en lien avec l'activité en cours montre qu'ils sont impliqués dans l'activité, car les blagues ne leur servent pas à se distraire de l'activité en changeant de sujet, mais plutôt à mettre l'emphase sur certaines notions. Cela montre également qu'ils sont assez à l'aise avec les notions pour « jouer » avec elles.

Lors des entrevues avec les enfants, il arrivait que les enfants interrompent l'étudiante-chercheuse ou s'interrompent eux-mêmes pour faire remarquer une blague ou une clownerie qui avait lieu sur la vidéo. Lors de l'entrevue avec les enfants sur le cas 3, les clowneries des autres enfants étaient très souvent rapportées, par exemple, Léonie fait remarquer le jeu de mots fait par un enfant qui est hors cadre de la vidéo : « Il arrête [sic] pas de dire Monet Monet Monet! [...] [Monet,] c'est un artiste, là, c'est pas de la

money cash ! » Plus tard dans l'entrevue des enfants en lien avec le cas 3, Eddie rapporte qu'il est possible pour eux de faire des blagues et des clowneries dans chacune des activités de la classe A.

Un autre exemple de blague faite au sujet de l'activité se trouve dans le cas 4, lorsqu'en entrevue, Ian rapporte avoir fait une blague à son ami. Il explique que sa blague est - alors qu'ils devaient trouver dans un catalogue des objets qui commençaient avec la lettre « L » - d'avoir proposé à son ami d'ajouter des *playmobil*s à leur liste, en étant conscient que cet objet ne commençait pas par un « L ».

Dans ces deux exemples, qui se produisent tous deux lors de situations d'apprentissage issues d'activités guidées par les enseignantes, les enfants font des blagues par rapport à ce qui est en train de se produire. Cela pourrait souligner que le contexte était favorable au *playfulness*, selon ce que rapporte l'étude de McInnes, Howard, Miles et Crowley (2009). Il existe de nombreux comportements liés à la motivation, mais il nous apparaissait important de mentionner celui-ci, car les blagues et clowneries faites par les enfants étaient un sujet qui était souvent spontanément abordé par les enfants interviewés et qui semblait important pour eux. Une autre raison de nous attarder à cet aspect est que les blagues faites à propos de l'activité spécifiquement ne sont pas abordées directement par Skard et Bundy (2008) dans le *Test of playfulness*, les auteurs parlent plutôt du fait de faire des blagues en général et à quel degré l'enfant est drôle. À ce propos, Christian (2012) parle du lien théorique qui peut être facilement fait entre les construits d'humour et de *playfulness*, soulignant qu'il serait improbable qu'un enfant qui ne fasse pas preuve de *playfulness* ait un sens de l'humour très développé.

Au-delà du lien théorique entre l'humour et le *playfulness*, il serait intéressant que des recherches futures s'intéressent au rôle de l'humour et au sens des blagues dans le *playfulness* et la motivation des enfants.

5.5.4. Liberté de suspendre la réalité objective : thématiques et environnements

Par la caractéristique « liberté de suspendre la réalité objective », Skard et Bundy (2008) font référence à l'idée de « faire semblant » et au jeu symbolique, un type de jeu grandement étudié et recommandé par les experts de l'éducation en maternelle (Bouchard, 2009 ; Marinova, 2014). Le jeu symbolique, ou de « faire semblant », est supporté par la capacité des enfants de faire des substitutions, de créer et complexifier des scénarios et d'incarner des rôles imaginaires, qui ne correspondent pas à leur réalité objective d'être des enfants en classe maternelle. Dans une étude portant sur le rôle des enseignantes de maternelle sur le jeu symbolique en classe (Marinova, Dumais et Leclaire, 2020), les auteurs rapportent que presque toutes les enseignantes parlent des thématiques en lien avec leur rôle dans le jeu symbolique. De plus, Marinova, Dumais et Leclaire (2020) soulignent que les enseignantes font part d'un désaccord assez marqué entre elles sur les meilleures pratiques à adopter en lien avec la thématique, par exemple, dans le fait de l'imposer ou la laisser choisir par les enfants. Dans cet article, la thématique semble être une réelle préoccupation des enseignantes. Dans le cadre de notre étude, la méthodologie consistait à sélectionner les situations présentant de hauts niveaux de *playfulness*, comme expliqué et justifié par les objectifs de recherche, ainsi que dans la section 3.6.2 du présent ouvrage. La liberté de suspendre la réalité étant

une caractéristique de base du *playfulness*, il n'est pas surprenant de constater que chacune des situations d'apprentissage issues du jeu étudiées dans le cadre de cette étude comporte du jeu symbolique. Cela dit, les thématiques et la personne qui les choisit varient d'un cas à l'autre. Le fait que ce soit l'enseignante ou les enfants qui choisissent la thématique du jeu semble être lié au lieu où se déroule le jeu, c'est-à-dire l'environnement intérieur ou extérieur. En effet, les cas 1 et 6 sont des activités d'apprentissage issues du jeu se déroulant à l'intérieur et dans les deux cas, les thématiques ont été déterminées à l'avance par l'enseignante, qui a mis à disposition du matériel en lien avec la thématique de jeu libre. D'ailleurs, les enfants interviewés pour les cas 6 soulignent que c'est l'enseignante qui amène les thématiques des différents coins thématiques de jeu : « C'est pas nous qui l'a inventé, c'est madame [B], c'est toujours elle qui fait les jeux, comme la chocolaterie. [...] on fait ce qu'il y a. » Cependant, c'est elles qui ont choisi l'activité des archéologues : « je voulais y aller aux archéologues » (Sophie). Pour leur part, les cas 2 et 8 sont des situations d'apprentissage issues du jeu se déroulant à l'extérieur et la thématique du jeu a été entièrement décidée par les enfants « Oui vraiment, [ce jeu-là] on l'a inventé, puis on l'a fait. » (Elsa, cas 8). Cela dit, en observant les moyennes obtenues aux *Test of Playfulness* de chacun de ces cas discutés ici, il n'est pas possible de déterminer si le choix de la thématique a un impact clair sur les manifestations du *playfulness* des enfants. Les résultats ne démontrent pas de lien entre les thématiques, les personnes qui choisissent les thématiques et le degré de *playfulness* manifesté par les enfants. Du point de vue où l'on souhaiterait favoriser le *playfulness* des enfants dans le cadre du

jeu en classe, il serait donc pertinent de questionner la nécessité de mettre l'accent sur la thématique en tant que telle et sur ceux qui la choisissent, tel que le font les enseignantes questionnées dans l'étude de Marinova, Dumais et Leclaire (2020). Les résultats de notre recherche étant exploratoires, il serait pertinent, non seulement de voir si les impacts du choix de la thématique sont réellement minimes sur le *playfulness* des enfants, mais aussi quels éléments de l'environnement ou de l'attitude des adultes peuvent favoriser la liberté de suspendre la réalité objective chez les enfants de maternelle. Les études contemporaines sur le jeu symbolique semblent plutôt pointer vers le rôle de l'enseignante pour construire les compétences des enfants à créer et soutenir par eux-mêmes un scénario avec un schéma narratif et à incarner des rôles complexes et bien définis (Loizou, 2017 ; Loizou, Michaelides et Georgiou, 2019). Il serait intéressant d'aller explorer le lien entre ces pratiques enseignantes recommandées et le *playfulness* des enfants dans le cadre de ces études.

Finalement, il apparaît clair que le *playfulness* est un phénomène complexe et que chacune de ses quatre caractéristiques de base, identifiées par Skard et Bundy (2008), sont elles-mêmes des dimensions complexes qui pourraient faire l'objet de futures études. Qui plus est, l'interdépendance entre ces dimensions fait que les manifestations du *playfulness* peuvent renseigner les chercheurs et renseigner les enseignantes, sur de nombreux aspects des activités qu'elles proposent.

5.6. Limites de l'étude

Cette étude comporte quelques limites. Tout d'abord, il s'agit d'une étude exploratoire et descriptive. Les données recueillies nous permettent de brosser un portrait global du *playfulness* des enfants dans les classes que nous avons visités, mais nos résultats ne sont pas généralisables. Ce portrait global dépeint un moment précis de la journée (les matinées) et de l'année scolaire (le printemps). Les résultats sur le *playfulness* des enfants de maternelle 5 ans constituent un point de départ et pourraient être approfondis ou vérifiés par des recherches futures.

De plus, de nombreuses données ont été récoltées et analysées dans l'optique des objectifs de recherche que nous nous sommes fixés. Cela dit, les données récoltées étaient très riches et pourraient être explorées sous d'autres angles entourant le jeu, le *playfulness* ou les situations d'apprentissage, qui n'ont pas été abordés par les objectifs de la présente étude.

Une autre limite de notre recherche concerne le possible biais de désirabilité sociale lors des entrevues avec les enfants. En effet, il est possible que les enfants aient donné des réponses qu'ils croyaient être de « bonnes réponses » ou ce qu'ils croyaient être ce qu'un adulte voudrait entendre. Des dispositions ont tout de même été prises pour minimiser ce biais, soit le fait que l'étudiante-rechercheuse insistait au début de l'entrevue sur le fait qu'il n'existe pas de bonne réponse et qu'elle avait plutôt besoin d'être instruite par les enfants, l'entrevue avec une dyade d'enfants plutôt qu'un seul, ainsi que les efforts faits par l'étudiante-rechercheuse pour ne faire aucune intervention autoritaire auprès des enfants.

Finalement, l'étudiante-rechercheuse menant cette recherche avait une prise de position claire de prime abord concernant la place et l'importance du jeu à la maternelle, soit par rapport au fait que le jeu doit occuper une place de choix dans la journée en maternelle et par rapport au fait que le jeu est l'activité par excellence pour contribuer au développement de l'enfant. Étant conscients de cette subjectivité, des mesures ont été mises en place pour se rapprocher de l'objectivité, autant qu'il est possible et souhaitable de le faire dans une recherche dont la posture épistémologique est interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Parmi ces mesures, on retrouve un accord inter juge avec un score satisfaisant pour la cotation des *Test of Playfulness* (Skard et Bundy, 2008), tel que mentionné dans la section 3.7.1.1. du chapitre de méthodologie. De plus, l'étude exploratoire et descriptive est une forme de recherche pour laquelle les questions et objectifs de recherche ont été formulés dans une visée d'exploration d'un phénomène et de possiblement en produire un « modèle provisoire » et non généralisable (Thouin, 2017). Autrement dit, le type de recherche de notre étude ne permet pas de « prouver » quelque chose ou de faire des comparatifs à proprement dit. Ainsi, le fait d'avoir une prise de position par rapport à la place du jeu n'avait pas une grande influence sur ce type de résultat. Pour finir, une autre mesure qui fut appliquée était de toujours vérifier si un parallèle était possible entre nos résultats et ceux des écrits scientifiques.

CONCLUSION

En conclusion, en classe de maternelle 5 ans au Québec, les enfants ont l'occasion de manifester du *playfulness* et ce, que la situation d'apprentissage soit issue du jeu ou d'une activité guidée par l'enseignante. Cela dépend toutefois de la façon dont la situation d'apprentissage guidée par l'enseignante est amenée, comme le soulignent Sproule, Walsh et McGuiness (2019).

Afin de favoriser les manifestations du *playfulness* chez les enfants, il pourrait être intéressant que les enseignantes questionnent leur vision du jeu, à savoir si elles conçoivent celui-ci comme relié aux apprentissages (Pyle et Bigelow, 2014), ce qui semble favoriser les manifestations du *playfulness* à l'extérieur des situations du jeu, ou, au contraire, si elles conçoivent le jeu comme étant un moment de pause ou une récompense pour avoir réussi une activité. Afin d'accompagner leurs réflexions sur le jeu, nous pensons qu'il pourrait être intéressant pour les enseignantes de participer à des recherches-action portant sur le sujet ou en suivant des formations auprès de spécialistes du jeu. Aussi, pour concevoir des activités d'apprentissage qui favorisent la manifestation du *playfulness*, les enseignantes peuvent faire certains emprunts à ce qui caractérise le jeu. Marinova (2014), par exemple, parle déjà des emprunts qui peuvent être faits au jeu symbolique, ce qui rejoint la caractéristique du *playfulness* de la « liberté de suspendre la réalité objective » (Skard et Bundy, 2008). L'analyse des cas à l'étude semble indiquer que des emprunts peuvent être faits aux autres caractéristiques du *playfulness* afin d'en favoriser la manifestation lors d'activités guidées par l'enseignante. On peut, par exemple, permettre à l'enfant d'être en contrôle de certains éléments de l'activité (Sproule, Walsh et McGuiness, 2019), ou encore

permettre la socialisation, l'entraide et les interactions entre les enfants lors des activités dirigées. On peut également encourager l'humour, surtout si les blagues, les clowneries et les discussions concernent l'activité et les éléments qui la composent (McInnes, Howard, Miles et Crowley, 2009).

De plus, pour créer un climat favorable au *playfulness* et au jeu lors des différentes situations d'apprentissage en classe, nos analyses semblent indiquer qu'il peut être pertinent, tant pour les enseignantes que pour les chercheurs, de consulter les différents items du *Test of Environmental Supportiveness* (Skard et Bundy, 2008). Dans le contexte québécois, il serait intéressant de traduire cet outil et de le faire valider en français. Il ne semble d'ailleurs pas exister de « contexte type » optimal au jeu, mais plutôt plusieurs contextes optimaux pour le jeu, tant qu'ils rencontrent certains critères de base, comme ceux apportés par la grille d'observation *Test of Environmental Supportiveness* (appendice F, Skard et Bundy, 2008). Les critères favorables soulevés par cette grille d'observation sont la présence de l'adulte et la cohérence dans son encadrement, la présence de pairs qui ont des comportements prosociaux ainsi qu'un environnement sécuritaire, riche et avec suffisamment d'espace. Une bonne partie des critères proposés par cette grille rejoignent d'ailleurs un autre constat issu de nos analyses, soit que favoriser les opportunités de socialisation semble encourager les manifestations du *playfulness*. Les mentions en lien avec l'importance d'être avec ses amis et d'avoir des comportements prosociaux sont souvent revenues dans les propos des enfants lors des entrevues. D'ailleurs, le discours des enfants sur leur vécu concorde avec nos observations de leur *playfulness* (Pyle et Alaca, 2018 ; Skard et Bundy, 2008).

De plus, le discours des enfants sur leur vécu lors des différentes situations d'apprentissage nous a permis d'apporter plus de nuances et de compréhension au niveau des manifestations du *playfulness*. Notamment, grâce aux spécifications apportées par les entrevues, les quatre caractéristiques de base du *playfulness* avancées par Skard et Bundy (2008), soit la motivation, le contrôle interne, la liberté de suspendre la réalité objective ainsi que le *framing*, ont pu être explorées plus en profondeur par rapport au contexte de classe de maternelle 5 ans.

Aux vues de nos résultats, nous pensons également qu'il pourrait être intéressant de bonifier la formation initiale des enseignantes en y incluant plus de contenus autour du jeu et des contextes qui permettent aux enfants de manifester plus de *playfulness* en situation d'apprentissage. Nous pensons également que les conseillères et conseillers pédagogiques pourraient encourager les enseignantes à faire de la formation continue à ce sujet. En ce sens, une avenue qui pourrait être explorée davantage, par rapport au *playfulness* en classe maternelle, est le *playfulness* démontré par les enseignantes. Pinchover (2017) souligne qu'un haut degré de *playfulness* démontré par les enseignantes, particulièrement lors des interactions avec les enfants, était associé à un haut degré de *playfulness* chez ces derniers. De leur côté, Zembat et Yilmaz (2020) ont mené une étude auprès de 122 enfants de 5 et 6 ans dans 7 classes de maternelle différente et ont tiré des conclusions similaires, soit que les enfants présentaient de plus hauts degrés de *playfulness* dans les classes où les enseignantes avaient un trait de *playfulness* coté entre moyen et très élevé. À l'instar des études de Pinchover (2017) et

de Zembat et Yilmaz (2020) et tel que mentionné dans le chapitre précédent, la discussion autour de nos résultats suggère que l'attitude générale de l'enseignante par rapport au jeu et la vision qu'elle a de celui-ci pourraient être liées au fait que le fonctionnement général de sa classe favorise plus ou moins les manifestations du *playfulness* des enfants. Pour ces raisons, nous pensons que le *playfulness* des enseignantes est une avenue intéressante d'exploration future autour de la question du *playfulness* en classe maternelle. Il demeure que le *playfulness* est un phénomène complexe (Bateson et Martin, 2013) et encore très peu étudié en contexte québécois à notre connaissance. Il serait intéressant de continuer de l'étudier pour mieux saisir la place du jeu, actuelle et future, dans les classes de maternelle au Québec. Qui plus est, dans le contexte de l'ouverture de nombreuses nouvelles classes maternelles 4 ans au Québec (Gouvernement du Québec, 2021b), il serait intéressant de mener ces études dans l'ensemble du cycle préscolaire. De plus, le *playfulness* s'inscrit dans l'ensemble la vie de l'enfant et se développe ailleurs qu'à l'école, ainsi, il serait important de continuer d'explorer le *playfulness* en prenant en compte les multiples systèmes impliqués dans la vie et le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, dans Dietze et Kashin, 2012).

Finalement, le fait que le *playfulness* soit un état d'esprit et une attitude qui peut se manifester dans des situations d'apprentissage autres que le jeu nous donne l'opportunité, en tant que professionnels de l'éducation, de redonner la place importante du jeu dans les apprentissages et le développement des enfants et de permettre au jeu de « contaminer » tous les moments de la journée en maternelle.

RÉFÉRENCES

- Akhtar, S. (2011). Normal and pathological playfulness. Dans M.C. Akhtar (dir.), *Play and Playfulness : developmental, cultural and clinical aspects* (p. 65-84). Lanham, MA : Rowman & Littlefield.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5^e édition, Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Bateson, P. G. et Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Barnett, L. A. (1991a). The playful child : measurement of a disposition ton play. *Play and Culture*, 4(1), 51-74.
- Barnett, L. A. (1991b). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*, 4(4), 371-393.
- Barnett, L. A., et Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *The Journal of genetic psychology*, 144(2), 153-164.

- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2).
- Biron, D. et Côté, L. (2016). Quand les mathématiques évoluent au rythme du jeu de l'enfant. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.) *Mathématiques ludiques pour enfants de 4 à 8 ans* (p. 27-55). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E., Germeroth, C. et Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Bodrova, E. et Leong, J.D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation de la petite enfance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 10-27). Anjou : Les éditions CEC.
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay, L. et Landry, S. (2014). Conclusion. Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), *Revue pour la Recherche en Éducation* (Vol. Actes du colloque 514 de l'ACFAS 2013)
- Bronson, M. R. et Bundy, A. C. (2001). A Correlational Study of a Test of Playfulness and a Test of Environmental Supportiveness for Play. *Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 241-259.

- Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale*, 24(4), p. 25-38. doi: 10.3917/spi.024.0025
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelle relation* (p .43-62). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Brown, S. (2009). *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York : Penguin Group.
- Bundy, A. C., Luckett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., . . . Spies, G. (2008). Playful interaction: Occupational therapy for all children on the school playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522-527. doi:10.5014/ajot.62.5.522
- Canadian association for young children (2014). *Play Statement for school age children : Through Play Children Create Meaning About the World in Which They Live*. Repéré à : <https://cayc.ca/node/141>, consulté le 30 octobre 2018.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature-Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Montréal : Québec Amerique.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 29, 1-16.

Centre de recherche de l'UNICEF (2017). Construire l'avenir : les enfants et les objectifs de développement durable dans les pays riches, *Bilan Innocenti 14*, Centre de recherche de l'UNICEF – Innocenti, Florence

Chiarello, L. A., Bartlett, D. J., Palisano, R. J., McCoy, S. W., Jeffries, L., Fiss, A. L. et Wilk, P. (2019). Determinants of playfulness of young children with cerebral palsy. *Developmental neurorehabilitation*, 22(4), 240-249.

Christian, K. M. (2012) *The construct of playfulness : relationship with adaptative behaviors, humor and early play ability* (Thèse de doctorat inédite), Case Western Reserve University. Repéré à :
https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_number=case1310254723#abstract-files

Christie, J. F. et Roskos, K. A. (2006). Standards, science and the role of play in early literacy education. Dans D.G. Singer, R.M. Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (dir.), *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. (p. 57-73) Oxford : Oxford University Press.

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological assessment*, 6(4).

Clark, A. (2005) Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175(6): 489–505.

Cornelli Sanderson, R. (2010). *Towards a New Measure of Playfulness: The Capacity to Fully and Freely Engage in Play* (Thèse de doctorat inédite), Loyola University Chicago. Repéré à : https://ecommons.luc.edu/luc_diss/232/

Dietze, B. et Kashin, D. (2012). *Playing and learning in early childhood education*. Toronto : Pearson Canada.

Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 532-550.

Équipe Naître et Grandir (2019) *Comment se passe une journée à la maternelle?* Repéré le 7 octobre 2020 sur le site de Naître et Grandir : <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/cole/fiche.aspx?doc=comment-se-passe-journee-semaine-ecole-maternelle>

Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. et Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.

Ferland, F. (2002). *Et si on jouait !* Montréal : Hôpital Sainte-Justine

Fleer, M. (2013). *Play in the early years*. Cambridge : Cambridge University Press.

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, 185(11-12), 1801-1814.

Flewitt, R. (2013). Interviews. Dans A. Clark, R. Flewitt (dir.), *Understanding reasearch with children and young people*. Royaume-Uni : Sage publication.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e ed.). Montréal : Chenelière Éducation.

Frost, J. L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York : Routledge.

- Gable, S.L. et Haidt, J. (2011). Qu'est-ce que la psychologie positive (et pourquoi) ? (2e tirage 2015). Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (pp. 29-40). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation.* Presses de l'Université du Québec.
- Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge : Harvard University Press.
- Gillain Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue Préscolaire*, 47(1), 22-51.
- Gillain Mauffette, A. (2010). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire.* (p.25-34) Anjou : Éditions CEC.
- Gillain Mauffette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. *Revue Préscolaire*, 50(2), 25-29.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697
- Goncu, A., Tuermer, U., Jain, J. et Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. Dans A. Goncu (dir.), *Children's engagement in the world : Sociocultural perspectives* (p. 148-170). New-York : Cambridge University Press.
- Gordon, G. (2014). Well Played: The Origins and Future of Playfulness. *American Journal of Play*, 6(2), 234-266.

Gouvernement du Canada (2019). *L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant et les droits de participation des enfants au Canada*. Ministère de la justice, Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/autre-other/article12/p2.html>

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2021a). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Québec : Ministère de l'éducation

Gouvernement du Québec (2021b). *Maternelle*.

<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/maternelle/>
Consulté le 15 juin 2021.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), p. 443-463.

Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York : Basic Books.

Hewes, J. (2010). *Commentaires des milieux - Apprendre en jouant : un commentaire des milieux*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Repéré à : <<http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/HewesFRps.pdf>>. Consulté le 7 juin 2018.

Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, RM. (2009). Pourquoi Jouer = Apprendre. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin, R.D. Peters, P.K. Smith (dir.), *Encyclopédie sur le développement des*

jeunes enfants. <http://www.enfant-encycopedie.com/jeu/selon-experts/pourquoi-jouer-apprendre>.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. , Berk, L. E. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning*. New York : Oxford University Press.

Houser, N. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3 (4), 781-799. doi: 10.3934/publichealth.2016.4.781

Howard, J., Jenvey, V. et Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379-393. doi: 10.1080/03004430500063804

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, (Seresia C., Trad.). Paris : Gallimard. (Version originale publiée en 1938).

Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J. et Paquet, A. (2021). Soutenir les théories de coconstruction des enfants. *Revue d'éducation préscolaire*, 59(2), 10-14.

Jenvey, V. et Jenvey, H. (2002). Criteria used to categorise children's play: preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 733-740.

Jones, E. et Reynolds, G. (2011). *The Play's the Thing: Teacher's role in children's play* (2e édition). New York : Teacher College Press.

Johnson, J.E., Christie, J.F. et Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education*. Boston : Pearson education.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Keles, S. et Yurt, Ö. (2017). An Investigation of Playfulness of Pre-School Children in Turkey. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-1387.
- Koch, G. G. (2014). Intraclass correlation coefficient. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*.
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. et Terrisse, B. (2014). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. Dans C. Bouchard, A. Charron & N. Bigras (Éds.), *Revue pour la Recherche en Éducation* (Vol. Actes du colloque 514 de l'ACFAS 2013)
- Lebrun-Niesing, M. et Marinova, K. (2016). Le jeu caché comme espace transitionnel à la maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-22.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé, Partie 1 et 2. *Parlons Apprentissage*, Éditions du Passe-temps.
- Levesque, J. Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et son développement. *Revue Préscolaire*, 55(1), 6-9.

Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness : its relationship to imagination and creativity.* Brooklyn, New-York : Academic Press.

Lobrot, M. (1996). Le plaisir, condition de l'apprentissage. *Le journal des psychologues*, 140, 14-18.

Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784-795.

Loizou, E., Michaelides, A. et Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600-612.

Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).

Marinova, K. (2014). Apprendre dans le jeu. Dans K. Marinova, *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu* (p. 100-137). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.

Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation

- préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352-375.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K. et Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282
- Meyer, D., Zeileis, A. et Hornik, K. (2017). Visualizing Categorical Data (R Package Version 1.4-4).
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Moyles, J. R. (2010). *Thinking about play: developing a reflective approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Nicholson, S. (1970). The Theory of Loose Parts. *Open University*, 5-14.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (2021). *Qu'est-ce que l'ergothérapie?* <https://www.oeq.org/m-informer/qu-est-ce-que-l-ergotherapie.html>. Consulté le 13 juin 2021.

Organisation des Nations unies (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. Document accessible à l'adresse suivante : <http://www.unicef.fr/userfiles/50154.pdf>. Consulté le 13 juin 2021.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (3e éd.) Armand Colin.

Pelligrini, A (2009). *The role of play in human development*. New York : Oxford University Press.

Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02214

Pinchover, S., Shulman, C. et Bundy, A. (2016). A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1893-1906.

Pyle, A. et Alaca, B. (2018). Kidergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. doi: 10.1080/03004430.2016.1245190

Pyle, A. et Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.

- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play - based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Punch, S. (2002). Interviewing strategies with young people: the ‘secret box’ , stimulus material and task - based activities. *Children and society*, 16(1), 45-56.
- R Core Team (2019). *R Studio*. Utilisé en 2019 à l'adresse suivante : <https://rstudio.com/>
- Raby, C. et Charron, A. (2010). *Intervenir au préscolaire*. Anjou : Éditions CEC.
- Rigal, R. (1995). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 1 : neurophysiologie sensorimotrice* (2e éd). Sainte Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ríos-Rincón, A. M., Adams, K., Magill-Evans, J. et Cook, A. (2016). Playfulness in children with limited motor abilities when using a robot. *Physical and occupational therapy in pediatrics*, 36(3), 232-246.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018) *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rusdinal, R. et Afriansyah, H. (2017, Décembre). Create Class Climate Effectively in Kindergarten. In *International Conference of Early Childhood Education* (ICECE 2017). Atlantis Press.
- Ryan, S., et Northey-Berg, K. (2014). Professional preparation for a pedagogy of play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 204–215). Londre: Sage publications Inc.

Savoie-Zajc, L et Karsenti, T. (2018) La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (4^e édition), p. 139-152. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Sproule, L., Walsh, G. et McGuinness, C. (2019). More than ‘just play’: picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 409-422.

Skard, G. et Bundy, A. C. (2008). Test of Playfulness. Dans L. D. Parham et L. S. Fazio (dir.), *Play in Occupationnal Therapy for Children* (2e edition), p.71-93. Elsevier Learning material. doi: 10.1016/B978-0-323-02954-4.X0001-3

Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique: Les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 8(1).

Truelove, S., Vanderloo, L. M. et Tucker, P. (2017). Defining and measuring active play among young children: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 14, 155-166. doi: 10.1123/jpah.2016-0195

Viau, R. (1996). La motivation : condition essentielle de la réussite. *Sciences humaines, hors-série* (12).

Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Dans J. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (Éds.), *Play: its role in development and evolution* (p. 537-554). New-York : Basic Books.

Wood, E. (2007). New directions in play: consensus or collision? *Education 3-13*, 35(4), 309-320. doi: 10.1080/03004270701602426

Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 121-129. doi:10.1080/13642530802076193

Zembat, R. et Ylmaz, H. (2020) Examination of Preschool Children's Playfulness in Terms of Teachers' Playfulness Traits and Various Variables. *EEFDERGI*. Doi : 10.17556/erziefd.640327

APPENDICE A CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec

Chercheur(s) : Elaine Leclaire
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-19-254-07.12

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 29 mars 2019 Au 29 mars 2020

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell

Président du comité

Fanny Longpré

Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 29 mars 2019

APPENDICE B

ENTENTE DE COLLABORATION POUR LE PROJET DE RECHERCHE AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Collaboration au projet de recherche

Ce document témoigne de la collaboration entre l'école ... et Élaine Leclaire dans le cadre de la recherche ayant pour titre : *Exploration des manifestations du playfulness chez les enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*. Le but de cette recherche est de documenter et décrire l'état d'esprit associé au jeu (*playfulness*) des enfants lors de différentes situations d'apprentissage en classe maternelle.

Pour les besoins de cette recherche, Élaine Leclaire, la responsable de la recherche ainsi que son assistante de recherche visiteront une classe de maternelle pour deux matinées et deux débuts d'après-midi. Elles filmeront à l'aide d'une caméra numérique les locaux, l'enseignante, ainsi que les enfants dont le formulaire de consentement a été signé par les parents. En début d'après-midi suivant chacune des matinées de visite, Élaine Leclaire conduira des entrevues semi-dirigées avec des dyades d'enfants dans un local autre que la classe de maternelle pour 15 minutes. Ces entrevues porteront sur le vécu des enfants lors des situations d'apprentissage et leur jeu et seront enregistrées sur un appareil d'enregistrement audio numérique. Les enregistrements audios et les extraits vidéos ne seront jamais rendus publics, seront protégés par des mots de passe et seront détruits 5 ans après la fin de la recherche. La confidentialité sera assurée par le fait que tous les noms de lieux ou de personnes seront rendus anonymes dans les publications concernant la recherche.

Je, soussigné(e), en tant que directrice de l'école ..., a pris connaissance des détails concernant la recherche et approuve la collaboration entre l'école et Élaine Leclaire dans le cadre de la recherche ayant pour titre : *Exploration des manifestations du playfulness chez les enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*.

Signature de la direction :

Date : _____

**APPENDICE C****LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES****FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR ENSEIGNANT(E)**

Titre du projet de recherche : Exploration des manifestations du *playfulness* des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec

Mené par : Elaine Leclaire, Maîtrise en sciences de l'éducation, psychopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Sous la direction de : Mathieu Point, Ph.D., Sciences de l'éducation, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

Membres de l'équipe de recherche : Camille Champagne, Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Assistante de recherche, UQ à Trois-Rivières.

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment se manifeste le *playfulness*, soit la disposition mentale au jeu, des enfants dans les situations d'apprentissage en classe maternelle 5 ans au Québec, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de décrire les manifestations du *playfulness* des enfants en classe maternelle 5 ans. Nous employons le mot anglais *playfulness* dans cette recherche puisqu'il n'existe pas de traduction adéquate en français. Le *playfulness* signifie l'état d'esprit dans lequel quelqu'un se trouve lorsqu'il est en train de jouer. Afin de mieux comprendre le *playfulness*, nous avons pour objectifs de décrire comment il se manifeste en fonction des situations d'apprentissage et des contextes de la classe maternelle. Nous avons aussi pour objectif d'explorer les liens entre ce que nous observons du *playfulness* et ce que l'enfant raconte par rapport à son jeu.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à nous permettre de venir observer et filmer lors de deux matinées dans votre classe maternelle. De plus, vous devrez nous autoriser à prendre à part deux enfants pour une durée de 15 minutes en début d'après-midi pour une courte entrevue en dyade.

Risques et inconvénients

Il est possible que le fait que la présence de deux adultes supplémentaires, soit la chercheuse et son assistante, ainsi qu'une petite caméra, dans la classe représente un inconfort pour vous et votre classe. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse, celle-ci tentera de s'ajuster.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'éducation en maternelle et du jeu, est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en ayant des noms fictifs pour chacun des participants de la recherche. Aucun nom de personne ou d'école ne sera diffusé. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communication orale, par affiche, article scientifique ou professionnel, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, l'assistante de recherche et la direction de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise de la chercheuse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Numéro du certificat: CER-19-254-07.12

Certificat émis le 29 mars 2019



Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Elaine Leclaire à son adresse courriel : elaine.leclaire@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-254-07.12 a été émis le 29 mars 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Elaine Leclaire, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré/filmé.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

| | |
|--------------|-------------|
| Participant: | Chercheur : |
| Signature : | Signature : |
| Nom : | Nom : |
| Date : | Date : |



APPENDICE D

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ENFANTS

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE PARENT

| | |
|---|--|
| Titre du projet de recherche : | Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec |
| Mené par : | Elaine Leclaire, Maîtrise en sciences de l'éducation, psychopédagogie, Université du Québec à Trois-Rivières. |
| Sous la direction de : | Mathieu Point, Ph.D., Sciences de l'éducation, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières. |
| Membres de l'équipe de recherche : | Camille Champagne, Étudiante au baccalauréat en psychoéducation, Assistante de recherche, UQ à Trois-Rivières. |

Préambule

La participation de votre enfant à la recherche, qui vise à mieux comprendre comment se manifeste le *playfulness*, soit la disposition mentale au jeu, des enfants dans les situations d'apprentissage en classe maternelle 5 ans au Québec, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche



L'objectif de ce projet de recherche est de décrire les manifestations du *playfulness* des enfants en classe maternelle 5 ans. Nous utilisons le mot anglais *playfulness* dans cette recherche puisqu'il n'existe pas de mot qui veuille dire la même chose en français. Le *playfulness* veut dire l'état d'esprit dans lequel quelqu'un se trouve lorsqu'il est en train de jouer. Pour mieux comprendre le *playfulness*, nous voulons décrire comment les enfants agissent en situation d'apprentissage et prendre des notes sur le contexte de la classe maternelle. Nous voulons aussi explorer les liens entre ce que nous observons et ce que l'enfant raconte par rapport à son jeu.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à permettre que votre enfant soit observé et filmé pour deux matinées dans sa classe maternelle. Il y a aussi une possibilité que votre enfant participe à une discussion de 15 minutes avec un autre élève de la classe et la chercheuse, suite à une des deux matinées d'observation. Cette discussion portera sur le jeu, le *playfulness* et l'apprentissage.

Risques et inconvénients

Il est possible que le fait que la présence de deux adultes supplémentaires, soit la chercheuse et son assistante, ainsi qu'une petite caméra, dans la classe représente un inconfort pour l'enfant. L'enseignante sera avisée qu'elle peut à tout moment demander à la chercheuse de s'ajuster pour ne pas perturber les activités d'apprentissages.

De plus, s'il participe à l'entrevue, il est possible que l'enfant ressente une timidité ou un inconfort à parler avec la chercheuse et son collègue de classe de ses situations d'apprentissage. Le consentement verbal de l'enfant sera demandé et il sera averti qu'il peut quitter l'activité de discussion sur le jeu à tout moment et ce, sans préjudices et sans avoir à donner d'explications.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'éducation en maternelle et du jeu est le seul bénéfice prévu à la participation.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Cette confidentialité sera assurée avec l'utilisation de noms fictifs pour chacun des participants de la recherche. Aucun nom de personne ou d'école ne sera divulgué. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communication orale, par affiche, article scientifique ou professionnel, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, l'assistante de recherche et la direction de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise de la chercheuse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser que votre enfant participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Elaine Leclaire à son adresse courriel : elaine.leclaire@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-254-07.12 a été émis le 29 mars 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Elaine Leclaire, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du parent

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision sur la participation ou non de mon enfant à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il peut se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à ce que mon enfant soit enregistré/filmé.

NOM DE L'ENFANT : _____

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche

| | |
|-------------|-------------|
| Parent : | Chercheur : |
| Signature : | Signature : |
| Nom : | Nom : |
| Date : | Date : |

APPENDICE E

TEST OF PLAYFULNESS

Test of playfulness (version word pour codage)

Child: _____

Age: _____

Rater: _____

Vidéo Circle: In – Out

Guidelines :

Extent : 3 = almost always, 2 = Much of the time, 1 = Some of the time, 0 = Rarely or Never

Intensity : 3= highly, 2= Moderately, 1 = Mildly, 0 = Not

Skillfulness : 3 = highly skilled, 2 = Moderately skilled, 1 = slightly skilled, 0=Unskilled

If not applicable (N/A) : 1, 2, 3

| | Items | 0 | 1 | 2 | 3 | Comments |
|---|---|---|---|---|---|----------|
| | Is Actively Engage | | | | | |
| 1 | Extent : Proportion of time player is involved in activities rather than aimless wandering or other non-focused activity. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 2 | Intensity : Degree to which the child is concentrated on activity or playmates | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 3 | Skill : Players ability to stay focused or carry a play theme from activity to activity | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Decides what to do and how to do it | | | | | |
| 4 | Extent : Proportion of time when players actively choose what they are doing. Players may decide to do what another is doing, but no one is forcing them or rewarding them for doing the activity. | 0 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|--|
| | Maintains level of safety sufficient to play | | | | | |
| 5 | Extent : Proportion of time when players feel safe enough to play. If necessary, player may alter the environment. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Tries to overcome barriers or obstacles to persist with an activity. | | | | | |
| 6 | Intensity : Degree to which the child perseveres in order to overcome obstacles to continuing the activity | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Modifies activity to maintain challenge or make it more fun | | | | | |
| 7 | Skill: Ease with which the child actively changes requirements or complexity of the task in order to vary the challenge or degree of novelty | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Engages in playful mischief or teasing | | | | | |
| 8 | Extent: Proportion of time when players are involved in playful teasing or minor infractions of the rules designed to make the play more fun | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 9 | Skill: The easier, cleverness, or adeptness with which the player create and carry out mischief or teasing | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Engages in activity for the sheer pleasure of it (process) rather than primarily for the end product | | | | | |
| 10 | Extent: Proportion of time when players seem to want to do the activity simply because they | 0 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| | enjoy it rather than to attain a particular outcome or for some extrinsic reward. | | | | |
| | Pretends (to be someone else; to do something else; that an object is something else; that something else is happening) | | | | |
| 11 | Extent: Proportion of time when there are overt indicators players are assuming different character roles, pretending something is happening, an object or person is something else... | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | Skill : The degree to which the "performance" convinces the examiner | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Incorporates objects or other people into play in unconventional or variable ways | | | | |
| 13 | Extent: Proportion of time when players (1) use objects commonly thought of as toys in ways other than those the manufacturer clearly intended, (2) incorporate objects not classically thought of as toys into the play (eg. Bugs, table legs), or (3) use one toy or object in a number of different ways. Creativity is a key. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Skill: The ease or cleverness with which players incorporate objects or other people in creative ways. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| | Negotiates with others to have needs/desires met. | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|--|
| 15 | Skill: Ease and finesse with which players verbally or non-verbally ask for what they need. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Engages in social play | | | | | |
| 16 | Extent : Proportion of time during which player interacts with others involved in the same or similar activity. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 17 | Intensity : The depth of the player's interactions with other people during play. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 18 | Skill: The level of social play. Ranges from playing alone to being the leader. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Supports play of others | | | | | |
| 19 | Skill: Ease with which the player support the play of others (e.g. encouragements, ideas) | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Enters a group already engaged in an activity | | | | | |
| 20 | Skill: Ease with which the player does something to become part of a group (two or more) already engaged in an activity; the action is not disruptive to what is going on. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Initiate play with others | | | | | |
| 21 | Skill: Ease with which the player initiates a new activity with another. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Clowns or jokes | | | | | |
| 22 | Extent: Proportion of time when players tell jokes or funny stories or engage in exaggerated, swaggering behavior, usually for the purpose of gaining other's attention. | 0 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|--|
| 23 | Skill: The ease or cleverness with which a player clowns or jokes. Ranges from not gaining others' attention to gaining positive reactions from others to being overtly funny. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Shares (toys, equipment, friends, ideas) | | | | | |
| 24 | Skill: Ease with which the player allow others to use toys, personal belongings, or equipment they are using or share playmates (friends) or ideas. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Gives readily understandable cues (facial, verbal, body) that say "This is how you should act toward me". | | | | | |
| | Extent : Proportion of time during which players act in a way to give out clear messages about how others should interact with them. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Skill : La facilité avec laquelle on peut comprendre les intentions du joueur. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Respond the others' cues. | | | | | |
| | Skill : L'aise avec laquelle le joueur est capable de comprendre les intentions des autres et d'y répondre adéquatement. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Demonstrates positive affect during play | | | | | |
| | Intensity: Degree to which players' affect is positive; ranges from mild enjoyment to real exuberance. | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Interacts with objects | | | | | |
| | Intensity: The degree to which players get involved with objects. | 0 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|--|
| | Skill: The ease with which players interact with objects | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| | Transitions from one play activity to another with ease. | | | | | |
| | Skill: The ease with which players move from activity to activity when one has ended or is not evolving and another is available. | 0 | 1 | 2 | 3 | |

Source : Skard, G. et Bundy, A. C. (2008). Test of Playfulness. Dans L. D. Parham et L. S. Fazio(dir.),*Play in Occupational Therapy for Children* (2e édition), p.71-93. ElsevierLearning material. doi: 10.1016/B978-0-323-02954-4.X0001-3

APPENDICE F

TEST OF ENVIRONMENTAL SUPPORTIVENESS

Test of Environmental Supportiveness

Cas :

Date d'observation :

Apparent Source(s) of Motivation :

Location of the observation: Observer:

| Description | | | | | Description | Commentaires |
|--|----|----|---|---|--|--------------|
| | -2 | -1 | 1 | 2 | | |
| Caregivers interfere with player's activities and opportunities | | | | | Caregivers promote player's activities and opportunities | |
| Caregivers change the rules | -2 | -1 | 1 | 2 | Caregivers adhere to consistent boundaries/rules | |
| Caregivers enforce unreasonably strict boundaries or fail to set boundaries | -2 | -1 | 1 | 2 | Caregivers adhere to reasonable boundaries/rules | |
| Peer playmate's response to player's cues interfere with transaction | -2 | -1 | 1 | 2 | Peer playmate's response to player's cues supports transaction | |
| Peer playmates do not give clear cues or give cues that interfere with the transaction | -2 | -1 | 1 | 2 | Peer playmates give clear cues that support the transaction | |

| | | | | | | |
|--|----|----|---|---|--|--|
| Peer playmates are dominated by player or dominate player | -2 | -1 | 1 | 2 | Peer playmate participate as equals with player | |
| Natural/fabricated objects do not support activity of player | -2 | -1 | 1 | 2 | Natural/fabricated object support activity of player | |
| Amount and configuration of space do not support type of play | -2 | -1 | 1 | 2 | Amount and configuration of space support activity of player | |
| Sensory environment does not offer adequate invitation to play | -2 | -1 | 1 | 2 | Sensory environment offers adequate invitation to play | |
| Space is not physically safe | -2 | -1 | 1 | 2 | Space is physically safe | |
| Space is not accessible | -2 | -1 | 1 | 2 | Space is accessible | |
| Additional comments : | | | | | | |

Note : Les items qui concernent les enfants plus vieux, ou les enfants plus jeunes, ont été omis dans cette version, puisqu'ils ne sont pas applicables dans le contexte des situations d'apprentissage qui ont été observées. Dans les classes maternelles au Québec, les enfants font partie du même groupe d'âge.

Source : Skard, G. et Bundy, A. C. (2008). Test of Playfulness. Dans L. D. Parham et L. S. Fazio(dir.), *Play in Occupational Therapy for Children* (2e édition), p.71-93. ElsevierLearning material. doi: 10.1016/B978-0-323-02954-4.X0001-3

APPENDICE G

GRILLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVEC DEUX ENFANTS POUR LA RECHERCHE MANIFESTATIONS DU *PLAYFULNESS* CHEZ LES ENFANTS DE MATERNELLE 5 ANS

Introduction. Bonjour, comme je vous ai dit tantôt, je m'appelle Élaine. Vous m'avez vu ce matin vous observer dans la classe avec mon amie qui tenait la caméra. Je fais une recherche pour essayer d'apprendre plus de choses sur les activités de la classe maternelle et sur comment vous vous sentez dans les activités de classe et les jeux. Je vais vous expliquer l'activité que nous allons faire : nous allons regarder ensemble une vidéo de vous dans la classe qu'on a pris ce matin. J'aimerais pouvoir discuter un peu et vous poser des questions sur ce que vous faites sur la vidéo. Notre activité va durer 15 minutes.

Aujourd'hui, c'est vous deux les experts de la maternelle, alors si je vous pose une question, c'est sûre que la réponse que vous allez me donner est la bonne réponse. Vous n'êtes même pas obligés de répondre à mes questions si vous n'avez pas envie. Si vous voulez arrêter cette activité qu'on fait ensemble, vous pouvez me le dire et nous reviendrons dans la classe. Avez-vous des questions à me poser sur l'activité que nous allons faire ?

Débuter l'entrevue. Est-ce que tu veux preser sur ce bouton pour commencer la vidéo ?

Attendre entre 30 secondes et 1 minute avant de commencer les questions.

Question brise-glace. Comment trouvez-vous ça de te voir quand tu es dans la classe sur la vidéo ?

Questions de l'entrevue et relances.

- Qu'est-ce que vous êtes en train de faire sur cette vidéo ?
 - Quelles sont les choses importantes pour l'activité que tu vois sur la vidéo ?
 - Est-ce que c'est une activité que vous connaissez bien ?

 - Qui a choisi de faire cette activité/ce jeu ?
 - Qui a choisi les règles/consignes de l'activité ?
 - Qui est-ce qui décide comment se passe l'activité ?
 - Est-ce que c'est toi qui a choisi de faire ça ?

 - (S'il y a du faire-semblant) Qu'est-ce que tu fais en ce moment ?
-

- Peux-tu m'expliquer quel est ton rôle ?
 - Peux-tu m'expliquer ce qui se passe dans ce scénario ?
 - Crois-tu que c'est vrai que tu es ce rôle ?
 - Crois-tu qu'il se passe vraiment ça ?
- Comment tu te sentais quand tu faisais cette activité/ce jeu-là ?
- Est-ce que c'est le genre d'activité/de jeu que tu aimerais faire plus souvent ?
 - Est-ce que tu avais plus du plaisir ou de l'ennui ?
 - Peux-tu me dire quelles sont les choses qui faisaient en sorte que tu te sentais comme ça en faisant l'activité/le jeu ?
- Peux-tu m'expliquer ce qui vous motivait à faire cette activité/ce jeu-là ?
- Est-ce que vous essayiez d'avoir ou de réussir quelque chose ?
 - Est-ce que vous faisiez cela juste pour le plaisir ?
 - Habituellement, quand les enfants de la classe font cette activité/ce jeu-là, est-ce qu'ils le font pour faire plaisir à eux même ou bien ils le font pour faire plaisir à un adulte ?
- (Si des messages sociaux verbaux ou non verbaux sont envoyés entre enfants) Qu'est-ce qu'il est en train de faire en ce moment ?
- Peux-tu m'expliquer le message qu'il.elle essaie de transmettre ?
 - Est-ce que tous les enfants sur la vidéo sont des amis entre eux ?
 - Jouez-vous souvent ensemble dans la classe ?
- Est-ce que qu'il y a des choses que je n'ai pas remarquées sur la vidéo ? Peut-être que vous voudriez me montrer quelque chose d'important pour vous dont je n'ai pas parlé.

Conclusion. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous voudriez dire de plus, soit sur la vidéo, sur vos jeux ou sur les activités que vous faites à l'école ?

Fin. Vous avez beaucoup de choses très intéressantes à dire. Vous avez été très bons pour m'aider à mieux comprendre les activités de la classe maternelle et comment vous vous sentez dans les activités de classe. Merci beaucoup de m'avoir aidé en répondant à mes questions.
